

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Larissa de Lima Silva

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
brincar com sons**

Porto Alegre
1. Semestre
2019

Larissa de Lima Silva

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
brincar com sons**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Comissão de Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dulcimarta Lemos Lino

Porto Alegre
2019

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me guiado em seu caminho e por me proteger, sempre.

Agradeço à professora Dulcimarta, por ter aceitado ser minha orientadora de TCC, por acolher as minhas ideias, compreender as minhas dificuldades e acreditar que sou capaz de concluir esta etapa.

Agradeço aos meus pais, que me deram a possibilidade de dedicar-me inteiramente ao curso durante toda a graduação, por acordar comigo todos os dias às 5 da manhã para me acompanhar até a parada de ônibus e por sempre estarem presentes em todos os momentos em que precisei.

Agradeço à minha irmã, Laura, pois foi paciente comigo e sempre cuidou para que eu mantivesse uma alimentação saudável.

Agradeço aos meus irmãos e às minhas cunhadas, por permitirem que eu realizasse alguns trabalhos da faculdade com as crianças.

Agradeço aos meus sobrinhos, Manassés, Isaque, Quéren e Isabela, por sempre estarem abertos para novas experiências com a Tia Issa.

Agradeço às minhas amigas, Ester, Alicia e Victória, por compartilharem os momentos bons e ruins e por acharmos juntas um motivo para sorrir, mesmo quando as coisas estavam ruins. O Trio Maravilha pode estar se formando, mas em nossos corações seremos sempre o Quarteto Fantástico.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação, por compartilharem seus saberes e vivências, em especial às minhas orientadoras, Leni Vieira Dornelles (estágio obrigatório) e Dulcimarta Lemos Lino (TCC), por fazerem com que eu me encantasse pelo mundo dos bebês.

Agradeço às crianças, professores, educadores e funcionários das escolas EMEI Ponta Grossa, E.E.E.F. Dr. José Loureiro da Silva e Creche Francesca Zacaro Faraco (Creche da UFRGS), por me acolherem nos estágios e práticas da graduação, e por contribuírem em meu crescimento como docente.

Agradeço aos irmãos da congregação, que sempre oraram pela minha segurança.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão tem como temática a música na educação infantil. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, tem como objetivo compreender as implicações pedagógicas da música nas práticas cotidianas das crianças na educação infantil. Destaca a singularidade da narratividade infantil e os processos de escuta e criação envolvidos na experiência de barulhar. Sublinha a precisa e necessária intervenção docente e preparação para acolher as disponibilidades infantis às sonoridades do mundo e o brincar com sons, ruídos e silêncios edificantes da organização musical. Afirma a música como uma dimensão lúdica das crianças e dos adultos em convivência, oportunidade histórica de enfrentar desigualdades educativas institucionalizadas.

Palavras-chave: **Educação Musical. Música com Bebês e Crianças Pequenas. Música e Infância.**

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	5
1	EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAÇANDO CONCEITOS.....	7
2	BARULHAR: A MÚSICA DA INFÂNCIA	18
3	MÚSICA NA ESCOLA: AGORA É LEI	25
4	NARRATIVAS SONORAS: PRÁTICAS COTIDIANAS.....	31
5	CONCLUSÃO.....	40
	REFERÊNCIAS	42

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge da prática vivenciada ao longo do estágio obrigatório, realizado na Creche Francesca Zacaro Faraco (Creche da UFRGS), com as crianças do Grupo A (1 a 2 anos). Percebi que a música era uma atividade que envolvia e provocava todo o cotidiano da sala de aula. Além disso, as crianças ficavam eufóricas e expressavam grande interesse pelas atividades musicais, especialmente quando vocalizavam e tinham a possibilidade de movimentar a paisagem sonora. Adoravam escutar e produzir sons com diferentes instrumentos e partes do corpo. Logo emergiu a interrogação: será que todos os bebês e crianças pequenas têm essa relação com a música?

Ao necessitar empreender um recorte investigativo na complexidade do fazer docente da Pedagogia, a temática da música na educação infantil emergiu com grande interesse e provocação. Isso porque consideramos tornar-se cada vez mais necessário promover e apoiar processos de reflexão que movimentem temas implícitos e, muitas vezes, irreflexivos do cotidiano escolar. A música parece ser uma das dimensões bastante presentes na vida de crianças e educadores na escola, mas seu impacto é ainda pouco investigado no contexto científico. Para adquirir e regenerar outras conscientizações sobre as implicações pedagógicas da música na infância, este trabalho de investigação tem como objetivo compreender teoricamente as implicações pedagógicas da música nas práticas cotidianas das crianças na educação infantil.

No primeiro capítulo, intitulado *Educação Infantil: traçando conceitos*, explicitamos os percursos pedagógicos implementados com base nos documentos associados à infância, para garantir acesso e qualidade a sua educação. Destacamos a ação de brincar e as manifestações languageiras das crianças, na concepção curricular de práticas pedagógicas potencializadoras e edificantes da música como dimensão lúdica do saber e fazer de crianças e adultos.

No segundo capítulo *Barulhar: a música da infância*, apresentamos nosso entendimento para a música da infância. Apresentamos o conceito de barulhar, como a dimensão lúdica do corpo languageiro que experimenta o mundo em sua totalidade, sem fragmentações entre sonoro e musical. Além disso, tentamos integrar diferentes investigações que sublinham o brincar na constituição de propostas pedagógicas à educação infantil.

Música na escola: agora é lei é o título de nosso terceiro capítulo. Nele, destacamos a obrigatoriedade da música nos sistemas de ensino de toda a educação básica e os movimentos de enfrentamentos da comunidade educativa. No quarto capítulo *Narrativas Sonoras: práticas cotidianas*, apresentamos sugestões de atividades que possam inspirar as práticas pedagógicas para experimentar a dimensão musical na escola de educação infantil. Na *Conclusão*, destacamos nossos *aprendimentos* a partir da pesquisa realizada.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAÇANDO CONCEITOS

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, momento no qual as crianças inauguram experiências no mundo que servirão para a vida toda. Afirmamos, com Otto Lara Resende, que “só as crianças e os poetas têm os olhos atentos ao espetáculo do mundo” (CAIRUGA; CASTRO; COSTA, 2015, p. 10). Podemos dizer, como o poeta, que todo o corpo da criança vibra a disponibilidade potente e poética de lançar-se à sensibilidade de conviver, experimentar, saber. Assim, as formas como se organizam as vivências e experiências institucionais no cotidiano das crianças, nas instituições de educação infantil, demarcam as concepções que temos construído como educação na sociedade.

A constituição da área de educação infantil no Brasil é marcada por enfrentamentos constantes às políticas públicas de acesso e garantia do serviço a toda a população, marca da desigualdade educacional que ainda outorgamos como área. A década de 1970 e 1980 marca o início do intenso debate e tentativa de delineamento de um projeto pedagógico para a educação infantil. Embora as instituições já existissem em nosso país e funcionassem com suas práticas e seus modos próprios de organização, a necessidade de se discutir e estabelecer, em caráter oficial, um currículo para a educação infantil, tentou responder às práticas assistencialistas disseminadas em grande parte daquelas instituições. A partir daí, emergem diferentes núcleos de estudo, discussão, fóruns e movimentos que, no coletivo, promovem diferentes ações em prol da educação infantil, sublinhando suas relações com a política.

Kohan (2003) destaca que as relações entre política e educação são orgânicas, isto é, “[...] a infância é o material dos sonhos políticos a realizar; enquanto a educação é o instrumento para realizar tais sonhos” (KOHAN, 2003, p. 12). Em sua investigação a partir da filosofia, o professor afirma que “[...] educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos” (KOHAN, 2003, p. 26). Para Platão, a educação é a melhor ferramenta para alcançar a “polis” sonhada. Por isso, toda a educação formadora em seu sentido clássico não resiste à tentação de apropriar-se da novidade dos novos. Fazer da educação uma tarefa eminentemente política e, da política, o sentido final da educação, tem sido a marca de nossos governantes. Assim, a infância como

material da política não é temática nova a legislar, mas consiste em marcas que a situam em uma encruzilhada entre a educação e o direito à infância (KOHAN, 2003).

O filósofo nos ajuda a compreender que o currículo da educação infantil vem sendo construído num campo de disputa e poder, que envolve interesses políticos, econômicos e pedagógicos. Esses interesses produzem tensionamentos, decisões, afirmações e conquistas que se repercutem, tanto na formulação e execução de políticas públicas para educação infantil, como nas experiências do cotidiano com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

No entanto, os modos como os principais documentos das políticas curriculares nacionais têm abordado as especificidades curriculares da educação infantil, se constituem como força propulsora para a construção do discurso oficial e elaboração de documentos oficiais que perspectivam nortear suas práticas. Mesmo que a trajetória de elaboração das políticas curriculares nacionais, específicas para a educação de crianças pequenas, deixe entrever estreitas articulações entre as iniciativas do Ministério da Educação e a participação de professores e pesquisadores atuantes na área, ainda observamos grande carência de precisão e objetividade documental (LOPES; SOBRAL, 2014, p. 76).

Sublinhar a concepção de infância, da criança como protagonista de seu processo educativo, além de conceber o currículo da educação infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, tem sido pensamento constante na redação, reflexão, discussões e enfrentamentos contemporâneos.

Dos diferentes deslocamentos e lutas conquistadas nacionalmente, podemos destacar a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Infantil (BRASIL, 2009) como momento emblemático na conquista de direitos às crianças. Isso porque a homologação dessas diretrizes acabou por romper com a concepção de educação de crianças fundamentada no modelo assistencialista e escolarizante. Ao afirmar que a educação infantil deve garantir o direito e acesso das crianças a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, bem como à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outros meninos e meninas, tal diretriz mobiliza toda a comunidade educativa, diante de um momento determinante para indicar as concepções de criança e currículo.

Barbosa (2010) afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), fundamentadas em uma visão sistêmica, evidenciam que, para garantir o bem-estar das crianças, das famílias e dos profissionais, as creches e pré-escolas devem cumprir três funções complementares: a) **social**: acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade; b) **política**: possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania; e, c) **pedagógica**: ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BARBOSA, 2010, p. 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) determinam, como eixos norteadores do currículo, para suas práticas pedagógicas, as interações e as brincadeiras. Valorizam-se, portanto, as aprendizagens que as crianças constroem mediante as diversas interações com seus pares, com os adultos e com o ambiente, compreendendo a ação do brincar como indispensável nessa fase da vida dos seres humanos. Então, reforça-se que:

[...] as interações e o brincar, tomados como centros do projeto educativo, criam situações em que as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições trazidas pelos professores que, a partir de suas observações, criam oportunidades para que as crianças se apropriem de elementos significativos de sua cultura e elaborem sentidos pessoais, dinâmicos e provisórios sobre o mundo (OLIVEIRA, 2019, p. 293).

Nesse contexto, as DCNEI (BRASIL, 2009) determinam que, para *organizar o currículo da Educação Infantil*, é preciso considerar:

- os dois grandes eixos, as **interações** e as **brincadeiras**;
- os princípios **éticos, políticos e estéticos**;
- a indissociabilidade entre o **cuidar e educar**;
- a criança como **ser integral**, que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens.

Inúmeros pesquisadores colaboraram para a efetiva promulgação do documento e, na sequência, aperfeiçoamento pedagógico dos professores nesse período. Destaca-se que, na especificidade do currículo constituído para bebês e crianças pequenas, o fazer cotidiano da sala de aula se concentra nas brincadeiras e nas relações sociais. Assim,

[...] essa é uma pedagogia que torna imprescindível possibilitar encontros e visibilizar os modos e as diversas formas de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas. Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade (BARBOSA, 2010, p.5)

A investigadora ainda destaca que, quando pensamos nas crianças bem pequenas, é comum termos dúvidas sobre como propor um currículo institucional. A pedagoga sublinha que, nossa prática na escola de educação infantil,

[...] não será certamente por meio de aulas, de exposições verbais, mas, a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros — adultos e crianças — que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BARBOSA, 2010, p. 5).

Diante dos desafios introduzidos no cenário educativo, a partir da concepção das DCNEI (BRASIL, 2009), construir o cotidiano institucionalizado na educação infantil exigiu mudanças nas trajetórias reflexivas, investigativas e práticas. Nessa direção, a formação de professores em diferentes territórios educativos movimentou toda uma comunidade de profissionais no sentido de destacar a necessidade de procurarmos, como docentes, escutar aquilo que nos dizem as crianças em suas múltiplas linguagens, avaliando que outras ações seriam mais importantes do que aquelas totalmente “descritivas”. Como contribuir para que as crianças reconheçam a si mesmas como sujeitos históricos, que fazem parte de um coletivo e que deixam marcas e constroem suas narrativas? Para construir a escuta das crianças e dos professores, foi preciso aprender a documentar o seu percurso, com coerência e com uma história para futura análise e reflexão no coletivo dialogado (BARBOSA, 2010).

Vale destacar que grandes deslocamentos foram provocados e produzidos no cenário educativo a partir daquelas reflexões e, após, extenso tempo de discussão, articulação e enfrentamento dentro de nosso território educativo brasileiro, chegamos

à recente implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Marca de continuidade na luta pela garantia e direito à educação infantil de qualidade (que ainda não conseguimos ver refletidas de maneira integral), esse documento destaca que as escolas de educação infantil são instituições que têm o objetivo de “[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 37).

Com nova estrutura de organização curricular à educação infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) abdica de áreas e disciplinas curriculares, anteriormente convencionadas, para conceber o currículo a partir de Campos de Experiências e Direitos de Aprendizagem. O documento constitui “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 38). A BNCC define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês (de zero a 1 ano e seis meses), para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e para as crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Para a educação infantil, a introdução dos Campos de Experiências na proposição curricular é inovadora, pois amplia a inter-relação entre saberes e fazeres na infância, deixando de fragmentá-los em áreas ou conteúdos separados. Assim, as experiências com a linguagem musical, por exemplo, não serão consideradas apenas na especificidade definida no campo “Traços, Sons, Cores e Formas” (BRASIL, 2017, p. 45), mas podem integrar saberes e objetivos de outros Campos de Experiência instituídos no currículo, quais sejam: “[...] o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p. 46).

Ademais, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as atribuições propostas pela BNCC (2017) à educação infantil ainda destacam seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento obrigatórios, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Assim, a partir desses direitos de aprendizagem e desenvolvimento, compreende-se que possamos garantir que as crianças aprendam, sendo figuras ativas no ambiente escolar; que elas possam “[...] vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 35).

O documento destaca, então, a importância de:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 36).

Sendo o instrumento que pretende contribuir com a promoção da qualidade e da equidade na educação infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) garante que toda criança brasileira tenha os mesmos direitos de aprendizagem, independentemente do local onde estude, no território nacional. Além disso, a BNCC é o que irá nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil, estando comprometida com a formação continuada dos professores, revisão dos Projetos Político Pedagógicos, concepção dos materiais didáticos e avaliação na educação infantil.

Logo, em concordância com as concepções registradas no documento, a criança é protagonista de sua aprendizagem, porque é provocada a observar, questionar, levantar hipóteses, concluir questões, fazer julgamentos e assimilar valores constituídos e sistematizados por meio da ação nas interações com o mundo físico e social (BRASIL, 2017, p. 36). Desse modo, faz-se necessário pensar nas crianças e com elas sobre as modalidades de tempo, espaço e materialidades oferecidas no cotidiano escolar. Isso porque a qualidade dessas materialidades ofertadas, bem como o tempo para as experiências e os espaços em que essas crianças convivem, devem ser elaborados tendo em vista as aprendizagens que elas conseguirão desenvolver.

Nesse contexto, necessitamos redimensionar, nas práticas cotidianas da Educação Infantil, a intencionalidade docente, ou seja:

[...] a organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p. 37).

Tal desenvolvimento pleno se estabelece nas práticas cotidianas da educação infantil através da ação de brincar. Para Lino (2015), é através do brincar que as crianças vivenciam a experiência de entrar em linguagem, “[...] elas brincam com qualquer coisa em que possam colocar a mão ao desfrutar um tempo sem tempo, isto é, um tempo de descontinuidades” (LINO, 2015, p. 118). A pianista ainda afirma que, nesse tempo, a singularidade poética emerge no gesto que designa a narratividade infantil.

Conforme Lino (2015, p. 120) esclarece,

[...] a poética não é discurso sobre o mundo, mas ação no mundo. A poética diz respeito ao vigor do corpo de agir em linguagem, ao poder do corpo de transformar as materialidades do mundo. Nesse sentido, o conhecimento se faz por uma imersão no mundo e a linguagem é a expressão infindável dessa experiência. A linguagem é aqui entendida de forma abrangente, como aprendizagem de composição de um pensamento, indo da música à matemática.

Se a educação infantil é concebida como o tempo e o espaço de entrar em linguagem (LINO, 2015, p. 118), a infância se apresenta como o lugar de viver a experiência, onde as crianças podem ressoar sentidos e os transformar (LINO, 2015, p. 118). Trata-se de sublinhar com Lino que:

[...] o fato da possibilidade de que as crianças estejam em linguagem seja resultado de processos de aprendizagem não significa que tudo que dizem e cantam, leem e desenharam, dançam e escrevem tenha lhes sido ensinado. O humano pode também inventar, criar, improvisar. O interesse teórico é resistir a uma concepção de realidade dada e fixa a ser consumida para afirmá-la como dimensão temporal do viver a ser co-produzida – ou compartilhada – através de nossos muitos modos de imaginar e ficcionar, ou seja, através do encontro transformativo entre corpo e mundo (LINO, 2015, p. 120).

O brincar e todos os elementos vinculados a esta ação estão presentes na vida da criança de diferentes formas e expressões. A brincadeira, o brinquedo e o

jogo estão diretamente relacionados à criança. Segundo Pearce (1987, p. 181), a criança “[...] só conhece um mundo, e este é exatamente o mundo real no qual e com o qual ela brinca. Ela não está brincando de viver. Brincar é viver”. Para a criança, brincar não é um simples passatempo ou diversão. Sendo uma ação que absorve a criança por inteiro, temos no ato de brincar o corpo e a mente em ação, sem separações. Vale reiterar que, brincar e aprender são atividades inerentes à criança, integradas em sua atividade cotidiana. Então, um espaço que se proponha a atender à criança, deve levar em consideração a sua maneira de ser, de pensar, de expressar-se, de representar, buscando oportunizar experiências, trabalhar seus limites e possibilidades ao considerar seu contexto histórico, social, cultural e emocional (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014, p. 107).

De acordo com a especialista brasileira em brinquedos, jogos e brincadeiras, Kishimoto (2010), para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. A investigadora afirma que, ao brincar, a criança tem o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Para Kishimoto (2010), ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.

Como considera Kishimoto (2010), brincar é a principal atividade da criança no seu cotidiano. É brincando que a criança tem a possibilidade de ser com os outros, no mundo. Logo, o brincar é uma necessidade do ser humano e deveria ser uma ação fundante do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil. Assim, o brincar e a brincadeira, como atividades e linguagens da criança, não podem ser compreendidos no cotidiano da instituição de educação infantil como recursos didáticos. O brincar e as brincadeiras possibilitam às crianças conhecer a si, o outro e o mundo de um jeito que lhes é singular.

Portanto, ao brincar, as crianças podem fazer emergir formas de conhecer que provocam o corpo a sentir de outros modos o já conhecido, ou melhor, o mundo. Sendo brincantes, crianças e adultos se lançam à sensibilidade de viver. Pois, ser brincante envolve “[...] uma experiência de linguagem exigente e interpeladora, pois somente quando nos deixamos abrir a novas interpretações- rupturas e religações- podemos levar adiante o devir de nós mesmos” (RICHTER, 2017, p. 14).

Nosso desafio contemporâneo

[...] está em aprender a viver o inesperado ao propiciar às crianças tanto o direito inalienável de viver o presente de suas infâncias quanto o direito ao regozijo pelo esforço da conquista em adentrar na compreensão das coisas coletivas na companhia do adulto. O problema está em sustentar que é aos adultos docentes que cabe a tarefa lúdica de aprender a imaginar e planejar para que possam provocar e desafiar o raciocínio brincante nas crianças (RICHTER, 2017, p. 15).

Diferentes investigadores (LINO; RICHTER, 2017; BARBOSA; FOCHI, 2015) têm indicado que adultos e crianças precisam aprender a viver o inesperado. Parta tanto, compreender o tempo como potência lúdica, na formação docente, torna-se indispensável para conquistá-lo. Um tempo flexível, fluido, conjugado no coletivo cotidiano institucional. Esses diferentes autores destacam, em seus estudos, que a educação infantil é marcada pelo tempo privilegiado de estar junto com as crianças. Assim, os professores necessitam estar atentos, prestativos, interessados nas brincadeiras e conversas infantis, criando com as crianças, sendo presença e lhes disponibilizando espaço para se tornarem presença no mundo e compartilharem juntos suas narrativas singulares.

Na especificidade das práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas, faz-se necessário garantir às crianças o tempo para viver esse momento tão marcante, deixando que vivam o seu tempo de ser bebê. Isso porque,

[...] estar entre os bebês é viver intensamente e na velocidade de suas aquisições, experimentações, conhecendo o mundo a partir de sua perspectiva. Ignorando de qualquer forma, a pretensão do pensar no que pode vir a ser, e nas potencialidades que serão possibilitadas por estas experiências [...] (CORREA, 2013, p. 58).

A oportunidade de os bebês se tornarem sujeitos ocorre através das interações com outras crianças e com os adultos, pois, já em suas primeiras semanas de vida, lhes são oferecidas diversas sensações, que vão constituir o seu repertório de informações; sensações que irão, progressivamente, se transformar em percepções mais complexas. Assim, “[...] é necessário oferecer momentos diversificados para que as crianças tenham sensações, através de opções de materialidades, sonoridades, sabores, odores e repertórios visuais plurais” (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 62).

Barbosa e Fochi (2015) destacam, ainda, que os professores de bebês e crianças pequenas têm três compromissos fundamentais:

- **compartilhar a vida:** significa entender que no cotidiano as crianças pequenas descobrem o que é fundamental para viver, tornando-se ativas protagonistas nos espaços em que convivem, cuidando de si e dos outros, inventando modos de ser, agindo no mundo, sendo atentas, 'o cotidiano é onde as crianças propõem inícios, fazem suas investigações, pesquisas, num espaço de segurança e desafio, pluralidade e diferença';
- **brincar e jogar:** gradativamente os espaços para as brincadeiras nas cidades e nas famílias estão diminuindo, evidenciando a importância da escola para que a cultura da brincadeira não desapareça, logo, a escola de Educação Infantil configura-se como um espaço de transmissão de brincadeiras, em que as crianças aprendem diferentes jogos e formas de brincar de múltiplas culturas, a partir da interação com seus pares e com os adultos. Quando brincam as crianças enfrentam obstáculos, representam papéis, tomam iniciativas, desenvolvem narrativas, ou seja, criam nos jogos jeitos de ser e estar no mundo, para tal elas necessitam de tempo a fim de combinar, organizar, realizar e contar sobre essas experiências;
- **acolher suas narrativas:** as brincadeiras são vividas de forma narrativa pelas crianças, elas criam, contam e dramatizam histórias simultaneamente, o papel do professor é escutar essas histórias, valorizar as vozes das crianças, conversar com elas apesar de algumas ainda não serem capazes de responder com palavras, elas constroem com o corpo uma vida narrativa cotidianamente rica, alegre e compreensível (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 65-66).

Ao finalizar este primeiro capítulo, gostaria ainda de destacar, com Gobbi (2015), que a formação de professores na/da educação infantil necessita especialmente focar o trabalho cotidiano com as manifestações expressivas, artísticas e culturais nas práticas pedagógicas disponibilizadas às crianças na escola. Gobbi (2015) destaca que tal arguição não deveria acontecer através da “fôrma” ‘grade curricular’, fragmentadora das relações e restrita a formações disciplinares reduzidas em conteúdos a serem seguidos (GOBBI, 2015). Trata-se, mais especificamente, de conceber as muitas linguagens da infância. Gobbi (2010, p. 2) afirma que, muitas vezes, estamos condicionados a pensar nas linguagens sempre as relacionando à linguagem verbal ou à linguagem escrita “[...] e, por vezes, lhe é dado peso tão grande que chega a inibir a curiosidade por conhecer outras manifestações expressivas dos seres humanos, sobretudo quando as crianças têm pouca idade” (GOBBI, 2010, p. 2). A linguagem é a manifestação expressiva de crianças e adultos que brincam no mundo. A infância, o lugar de experimentar e conhecer as múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças para se expressarem, bem como, aquelas usadas pelos adultos para ressignificarem percursos e narrativas (GOBBI, 2010).

Educar e cuidar de bebês e crianças pequenas, na educação infantil, requer conceber que “[...] as manifestações languageiras das crianças e dos artistas

convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem” (GOBBI, 2010, p. 2). Corpo que diz com o som, com o gesto, com o movimento de sentidos. Corpo que nos provoca a conhecer o desconhecido, construindo outras experiências singulares e poéticas. Nesse plural e complexo universo da linguagem na educação infantil, focamos nosso interesse na música como dimensão lúdica da infância, essa primeira manifestação sonora do humano, que ensina o corpo a fazer mundo.

Ao compreender com Richter (2016, p. 92) que, “[...] nenhuma dimensão da linguagem existe independente da ação do corpo que a inscreve no mundo e lhe confere sentido de convivência”, destacamos, no presente estudo, que a música será abordada como uma dimensão languageira da infância, assumindo o sentido de “esboçar uma compreensão de irreducibilidade entre sentir e pensar” (RICHTER, 2016, p. 95). Ação possível àqueles que se entregam à potência lúdica de brincar com sons no coletivo.

2 BARULHAR: A MÚSICA DA INFÂNCIA

A investigação de Lino (2008) concluiu que o barulhar é a música da infância. A pedagoga afirma que, barulhar, é brincar com sons na imprevisibilidade e indeterminação do cotidiano coletivo (2018). Para Lino (2015, p. 87), o barulhar “[...] é capaz de ocupar todos os espaços em que se possa viver a experiência de entrar em linguagem”. É uma ação por meio da qual as crianças, brincando com sons, lançam o corpo à sensibilidade de soar (LINO, 2008). Ao barulhar, “[...] os bebês e as crianças pequenas se interessam pela não linearidade dos sons, demonstrando todo seu apetite ao ruído” (LINO, 2015, p. 121). Lino (2018) destaca que, investigar a experiência de brincar com sons, requer tempo e insistência para reconhecer que adultos e crianças apreciam a dimensão lúdica do som, do ruído, do barulho, do silêncio, das músicas. Nessa ação, “as interações ocorrem atravessadas pelo que não pode ser antecipado: o viver” (LINO, 2018).

Nesse contexto, brincar e viver tomam o corpo para ressoar sentidos (LINO, 2019). Sentidos que podem tanto reproduzir todas as músicas da música, quanto produzir experimentações sonoras. Isso porque, ao brincar com sons, as crianças podem imitar a música organizada por diferentes compositores ou civilizações, que detém um jeito de ser, uma forma, um caminho, uma expressividade a repetir ou interpretar. Além disso, o ato de barulhar pode também ressoar uma ação brincante que não pretende explicitar uma organização da gramática musical, mas compartilhar sentidos ao movimentar sons e ruídos aleatoriamente, sem uma prévia organização (LINO, 2019, p. 45).

Quando Lino (2008, p. 354) afirma que a denominação “[...] *barulhar* nos remete especificamente à sensação sônica de fazer barulho, produzir ruídos, soar torto”, a educadora musical pretende destacar que a música das crianças não é barulhenta somente porque especulam materialidades sonoras diversas. A pedagoga ressalta que, contrariamente, “[...] ao movimentar todo o corpo em sua dimensão poética, as crianças não pretendem produzir barulho ou contemplar silêncios, mas cumprir a necessidade de movimentar a escuta na direção de transfigurar o vivido com os pares” (LINO, 2008, p. 354). Nesse momento, a investigadora compreende que a escuta não se relaciona apenas à escuta musical, que sempre esteve imbricada aderentemente à ação do barulhar, mas que essa escuta também tatua a potência da imaginação sonora na infância.

As investigações de Lino (2008; 2016) ainda destacam que, as crianças, na ação brincante de barulhar, frequentemente dispõem elementos musicais em relação aos elementos culturais para, a partir da escuta, criar modos de compor sentidos (LINO, 2018). Em seu estudo, a potência lúdica das crianças tem mostrado à investigadora que a música não opera apenas com sons, mas especialmente com a escuta. Por isso, a educadora sublinha que a ação de brincar com sons tem “[...] a interface da escuta como a força ficcional que invade os espaços de festa, do tempo livre, da cumplicidade, da camaradagem, do contágio lúdico e coletivo, lugar onde as crianças podem expor a sua marca em tempos e espaços mais flexíveis” (LINO, 2008, p. 353). Longe da lógica evolutiva temporal do “**desenvolvimento musical**”, que vem “[...] definindo uma ordem sistemática de apreender os conceitos musicais, o ato de barulhar condensa e conjuga a complexa relação entre Música, Educação e Infância, porque, sendo a experiência das crianças com as materialidades sonoras, deixa emergir tais conceitos imersos na singularidade infantil” (LINO, 2008, p. 355).

Com o propósito de escutar as crianças entre 4 e 6 anos na escola de educação infantil, Lino (2008) evidenciou que as crianças “[...] brincam espontaneamente com os sons, entregando-se completamente aos diversos jogos de barulhar que lhes são permitidos explorar” (LINO, 2015, p. 122). Assim,

[...] a repetida e insistente ação de arrastar as cadeiras da sala de aula de um lado para outro e/ou friccionar o lápis sobre a folha de papel quer afirmar o consentimento espontâneo das crianças para enfrentar e reconhecer consistências e resistências da materialidade sonora. Uma necessidade poética que adere ao corpo para expressar sentidos de estar no mundo soando (LINO, 2015, p. 121).

Para a autora, as crianças barulham “[...] porque possuem em seu corpo a sonoridade (necessidade humana sensível), incorporando coerências musicais constituídas nas culturas legítimas e inventando autonomamente formas singulares de perpetuá-las, compreendê-las, significá-las, afrontá-las ou transformá-las” (LINO, 2010, p. 84). Segundo Lino (2010, p. 84), ao barulhar, ou seja, fazer barulho e sonorizar sem qualquer determinação e sistematização prévia, as crianças manifestam a sensibilidade de um corpo em contato com o real.

Corpo que estabelece uma relação de presença e doação ao se movimentar, se fazer ressoar num tempo e num espaço, emergindo o sensível como característica da infância. Sensibilidade que, sendo social e histórica é condição de pôr-se no mundo soando. [...] o barulhar é o atrito do corpo com o real que brota da criança que experimenta o mundo; não como música, som, ruído ou silêncio, mas como espaço do espírito ou do

pensamento tornado ação na pluralidade das discursividades que a criança decide manipular, e/ou nas singularidades que lúdica e poeticamente expressa em performance (LINO, 2010, p. 85).

Então,

[...] o ato de barulhar envolve uma pluridimensionalidade de combinações sonoras empreendidas sensivelmente pelas crianças ao se deixarem brincar com os sons na improdutividade, na não literalidade, na imprevisibilidade, na liberdade de um tempo e de um espaço onde, no coletivo, com os pares, aprendem a viver real e ficcionalmente as sonoridades de seu corpo e do entorno (LINO, 2010, p. 85).

A investigação de Correa (2013) reforça o dito de Lino (2008) e amplia suas investigações. A pedagoga investiga o vínculo entre os bebês e as propostas pedagógicas de uma creche italiana para concluir que, a exploração sonoro-musical das crianças no cotidiano do berçário, afirma a concepção de bebê potente, que é capaz de produzir conhecimentos, cultura, sons e música. Os dados obtidos por Correa (2013), ao acompanhar um Berçário no Núcleo Infantil da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), comprovaram que os bebês, cotidianamente, produzem música para além da exploração sonoro-musical.

Correa (2013) observa que, uma das formas pelas quais a música predominantemente está associada ao cotidiano dos bebês no berçário, é por meio da prática do acalanto. Essa:

[...] cantiga de ninar, é entoada pelas pessoas de maneira cultural. [...]. Em que momento o adulto canta para acalantar o bebê, em que situações? Em geral, quando os bebês estão chorando, cansados, ou por um ato de prazer, de relacionar-se com eles. E na creche não é diferente; os adultos também cantam para os bebês dormir, tranquilizá-los ou em uma relação afetiva pessoal com os pequenos. E o acalanto, dentre outros, é um dos primeiros ritmos que o bebê ouve após o nascimento (CORREA, 2013, p. 44-45).

Reconhecendo que os bebês desde cedo são ouvintes competentes, Correa (2013, p. 48) reforça, com Ilari (2006), que, através de seu entorno, suas experiências nos diversos campos do conhecimento podem ser potencializadas. A autora ressalta que, “[...] faz-se necessário um ambiente rico para aguçar a curiosidade dos bebês com relação às mais diversas áreas do conhecimento” (CORREA, 2013, p. 48). Nesse sentido, a pedagoga refere-se “[...] a compreender que os espaços de berçário podem ser enriquecidos também no que se relaciona a área de música, pois o simples contato com as materialidades da paisagem sonora das crianças aguça seu interesse” (CORREA, 2013, p. 49).

Logo,

[...] é inegável que os bebês constroem e estruturam os conhecimentos sonoro-musicais com os mesmos materiais que dispõem; por isso mesmo, se justifica a proposta de um ambiente rico e instigante. [...] É o bebê, em constante relação de exploração com o ambiente, que escolhe quais conhecimentos construir e no seu tempo. Portanto, cabe aos adultos a organização das possibilidades sonoro-musicais, com os quais os bebês entrarão em contato no universo do berçário (CORREA, 2013, p. 53).

Quando refletimos sobre a organização do cotidiano dos bebês na creche, notamos que “[...] a música tem um papel importante no desenvolvimento e na rotina da criança pré-verbal” (ILARI, 2006 *apud* CORREA, 2013, p. 50), sendo assim, a música, como algo “naturalizado” e excessivamente “corriqueiro” para os bebês, pode ser incorporada no espaço\tempo em que são desencadeadas as propostas pedagógicas com as crianças (CORREA, 2013, p. 50).

Conforme Correa (2013, p. 50), é importante que o professor esteja atento e disposto a escutar as crianças e vocalizar com elas. Tal afirmação quer destacar que,

A metáfora dos acalantos, [...] está permeada pela necessidade de refletir sobre a prática pedagógico-musical dos professores pedagogos. Dentre os destaques para o trabalho musical com as crianças pequenas na educação infantil, saliento o olhar atento do adulto para as produções e explorações sonoro-musicais cotidianas. É preciso compreender que as crianças constroem seu gosto e experiências musicais desde o útero materno, e precisamos considerar a escolha minuciosa de um repertório musical que seja amplo, dinâmico e agradável às crianças [...] (CORREA, 2016, p. 220-221).

Quando o assunto é repertório, a investigação do compositor Koellreutter (BRITO, 2003) pode contribuir para ampliar a ação docente com música na sala de aula. Para o pedagogo, o repertório pode ser definido “[...] como um sistema de relações que se estabelecem na cultura, revelando o nível ou o modo de conscientizar o mundo em cada etapa da vida, em cada espaço ou tempo, agenciando, ao mesmo tempo, a transformação contínua de tais processos” (BRITO 2009, p. 27). Nesse sentido, Koellreutter afirma que a música, como uma linguagem, necessita ser experimentada para que a produção concebida por diferentes povos e civilizações possa ser apropriada pelas pessoas (BRITO, 2003, p. 26).

A educadora musical explica:

[...] a música é a linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no *continuum* espaço-tempo. Para Koellreutter, na música se faz presente um jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo. Ele considera a linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da

consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos (BRITO, 2003, p. 26).

O destacado trabalho da Oficina de Musicalização, coordenada por Teca Alencar de Brito em São Paulo, e a ampla divulgação das composições das crianças em diferentes CDs, podem ilustrar as afirmações de Koellreutter. Para o compositor, ao jogar, as crianças inventam o seu próprio jeito de ordenar sonoridades e silêncios. Então, temos a sua música, organizada a partir da ação brincante com as sonoridades e discursividades musicais do mundo, que tem na escuta o ponto fundante de constituir sentidos (LINO, 2019).

Logo, as músicas e as paisagens sonoras, que dispomos às crianças, interferem em suas criações e na sua escuta do mundo, porque,

[...] o ouvinte é ouvinte-compositor, e as relações entre os sinais sonoros, sejam as buzinas e motores de 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 (BRITO, 2003, p. 27).

A escuta é, pois, expressão inseparável da ação de produzir sonoridades e se inter-relaciona às formas de expressão do imaginário sonoro criador. Nesse aspecto, as investigações de outro compositor podem corroborar as práticas pedagógicas sugeridas por Brito (2003). Ao investigar as condutas da produção sonora de crianças, o compositor francês François Delalande concluiu que, para as crianças, a música é um jogo. Assim, o compositor considera que os professores devem respeitar a forma como as crianças exploram o universo sonoro e musical. Os estudos de Delalande interrogam a pedagogia musical, interessada em moldar o discurso sonoro infantil imposto pela sociedade e que se destina a um ofício específico, para descobrir se os professores de música poderiam “preservar a atividade do jogo em suas proposições pedagógicas” (SANTOS, 2015, p. 59).

No artigo, *Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor*, Teca Alencar de Brito elabora uma junção entre a arte, a filosofia e a ciência, mediante a interlocução das ideias de Koellreutter e Pierre Schaeffer com os conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari e a teoria dinamicista da psicóloga cognitivista, Esther Thelen.

Para o filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), [...] três ordens de saberes mergulham e recortam o caos, produzindo significações: **a filosofia, que cria conceitos; a arte, que cria afetos, sensações; e a**

ciência, que cria conhecimentos. Caberia ao filósofo o emergir das variações conceituais; ao cientista, as variáveis funcionais; ao artista, as variedades afetivas (BRITO, 2009, p. 26).

Fundamentando-se na filosofia de Gilles Deleuze, Brito (2009) foi provocada a refletir, significar e a redimensionar o jogo sonoro-musical das crianças, “[...] criando conexões e sentidos mais plenos, fundaram territórios e trajetórias que agenciaram o mergulho no jogo do Pensamento que Deleuze instiga”, e fortaleceram “[...] o espaço do fazer musical com as crianças como lugar do **acontecimento** de jogos de sensações que remetem à dimensão estética” (BRITO, 2009, p. 31).

Para a educadora musical, ao jogar,

[...] a música das crianças cria e desfaz lugares, territorializando e desterritorializando, criando linhas de fuga, provocando o novo, mergulhando no caos do sensível: lugar do Pensamento. Considerando também o aprender, o construir conhecimentos e a transformação da complexidade das relações com o sonoro e musical (BRITO, 2009, p. 31).

Tal complexidade é apresentada nas investigações de Lino (2018), onde o sonoro e musical não tem fragmentações no discurso musical. Para as crianças, ordem e caos existem na simultaneidade cotidiana de produzir sentidos. Para a educadora, as práticas pedagógicas em educação musical deveriam se fundamentar na premissa de Koellreuter:

[...] meu método é não ter método! O método fecha, limita, impõe. Para a construção de um ensino personalizado, criativo, que respeite o aluno, sendo vital para o ambiente de ensino artístico a presença do ‘espírito criador’, normalmente oprimido pelos métodos tradicionalistas de ensino musical devem ser reestabelecidos (BRITO, 2011, p. 32).

Ao propor diferentes experiências e formas de brincar com sons, improvisar e compor, Koellreutter redimensiona o papel da música na educação

[...] conferindo-lhe funções que transcendem os limites da formação musical. Por isso ele passou a falar em **educação musical funcional, ou seja, aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em ‘tempo real’, atual**, e não fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetem a épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias (BRITO, 2011, p. 33).

Para Koellreutter, “[...] é preciso aprender a aprender do aluno o que ensinar” (BRITO, 2011, p. 33), isto é, ensinar o que o aluno quer aprender, cabendo ao professor “[...] facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade” (BRITO, 2011, p. 33), favorecendo a relação do sujeito com o

conhecimento e a sociedade, reforçando o trabalho pedagógico que acredita em uma estrutura de currículo aberta, dinâmica e flexível, ao contrário do currículo padronizado da educação tradicional. O professor defendia que os “[...] ambientes de educação musical deveriam priorizar o fluxo da criação, da pesquisa e da crítica, ressaltando a necessidade de uma sólida fundamentação filosófica e metodológica dos projetos pedagógicos” (BRITO, 2009, p. 27).

Sendo assim, o professor “não educa” o aluno, mas medeia e o aproxima do discurso musical através de conversações, em que “[...] a criação ocupa lugar importante e a improvisação é uma ferramenta fundamental” (BRITO, 2011, p. 47), jogando. Assim, na proposta pedagógica de Koellreutter encontra

[...] nos jogos de improvisação com finalidades pedagógicas os aliados fundamentais para o processo educacional. De acordo com suas palavras, **“toda improvisação deve ter uma finalidade musical e também humana**, como, entre outras, desenvolver a concentração (autodisciplina) [...] (BRITO, 2011, p. 48).

Nesse sentido, o objetivo da educação musical, para Koellreutter, fixa-se no humano. A educadora Teca Alencar de Brito destaca que, para viver este humano, necessitamos nos entregar ao risco do “[...] experimento, da ousadia, aprendendo a ouvir os alunos assim como a nós mesmos. O que não se pode é breçar o movimento” (BRITO, 2011, p. 53). Ao perseguir e estudar intensamente as propostas de Koellreuter, Teca Alencar de Brito destaca que:

Pensando na renovação e reformulação do ensino de música, Koellreutter apontou a necessidade de criar espaços de atividades musicais lúdicas, funcionais, voltados à formação dos estudantes que não pretendem profissionalizar-se, mas, sim, trabalhar com a linguagem musical de modo aberto e criativo, com o objetivo principal de desenvolver as capacidades humanas (BRITO, 2011, p. 45).

Portanto, a música da infância é o barulhar, ação brincante que potencializa a ludicidade para ressoar sentidos compartilhados. Considerar, na formação de professores, a vivência de experiências com práticas criativas, pode aperfeiçoar o trabalho com música na educação infantil, alicerçado em atividades características do jogo desde bebês. Unir sonoro e musical, sem fragmentar o cotidiano das crianças, torna-se uma ação potente do saber docente, que não segue um método a priori de conceber o discurso e a aprendizagem musical, mas incorpora os saberes e fazeres emergente no corpo que experimenta o mundo.

3 MÚSICA NA ESCOLA: AGORA É LEI

Ao compreender que a música das crianças é o barulhar, e que, como docentes, devemos escutar e oferecer experiências potentes que provoquem e explorem o jogo no cotidiano institucionalizado, como professores de educação infantil também é fundamental que compreendamos que a música é dimensão lúdica obrigatória de toda a Educação Básica.

Desde 2008, o movimento pela música na escola definiu uma única pauta que tratava da modificação da legislação a respeito do ensino de música. Figueiredo afirma que “[...] a Lei n. 11.769/08 indica claramente que a música deve fazer parte do currículo escolar, não podendo ser substituída ou suprimida da formação escolar” (FIGUEIREDO, 2011, p. 13). A partir de sua promulgação, a música tornou-se conteúdo curricular obrigatório não exclusivo, ou seja, o currículo escolar necessita determinar um espaço para a música, dentro de suas propostas político-pedagógicas.

Todavia, Figueiredo (2011) alerta:

[...] a Lei n. 9.394/96 ainda continua ativa, e isto significa que a obrigatoriedade da música está estabelecida, mas os sistemas educacionais continuam livres e autônomos para estabelecerem de que forma esta área será contemplada no currículo (FIGUEIREDO, 2011, p. 13).

Vários desafios precisam ser vencidos para garantir um ensino de música de qualidade em toda a Educação Básica, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Figueiredo (2011) afirma que um, de nossos grandes desafios, tem sido o pequeno número de professores licenciados em música atuando nas escolas. Outro ponto destacado pelo pedagogo é a necessária e articulada reformulação dos projetos político-pedagógicos das escolas a fim de contemplar a música no currículo. Além disso, há a urgência de os professores pedagogos, responsáveis pelos anos iniciais da escolarização, necessitarem de formação para contribuir no processo de educação musical dos discentes com a intenção de “[...] proporcionar experiências musicais diversas na escola que possam ser compartilhadas entre professores especialistas e pedagogos” (FIGUEIREDO, 2011, p. 15).

Na compreensão de Figueiredo (2011), necessitamos ainda entender que a educação musical é interesse de toda a comunidade docente. O professor afirma,

[...] a educação musical escolar é assunto que deveria ser assumido por toda a comunidade escolar. A qualidade da educação como um todo depende fundamentalmente da qualidade dos componentes curriculares, e a música é parte deste processo que pretende contribuir para um currículo amplo, que cumpra sua função de formar cidadãos cada vez mais preparados para lidarem com as diversas nuances da experiência humana. E o acesso democrático à educação musical é parte integrante neste processo de construção de uma sociedade mais justa e mais humana (FIGUEIREDO, 2011, p. 15).

No cotidiano das escolas de educação infantil, podemos perceber que a música exerce diversas funções, numa ampla gama de concepções pedagógicas espalhadas e difundidas em todo o Brasil. Conforme Santos (2015), a música é erroneamente utilizada nos espaços escolares como auxiliar pedagógico, por meio de canções “didatizadas” para fixar conteúdos, disciplinar os corpos e/ou para a organização da rotina escolar como mecanismo de controle. A investigadora nos alerta que, agindo assim, estamos “[...] restringindo o uso da música na escola às funções de validar instituições, frisar normas sociais, promover a estabilidade da cultura e a integração da sociedade” (SANTOS, 2015, p. 44).

Para Brito (2003), a rotina escolar da educação infantil ainda apresenta,

[...] os cantos (ou ‘musiquinhas’, como muitos ainda insistem em dizer) quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo. A música, nesses contextos, era apenas um meio de atingir objetivos considerados à instrução e à formatação de corpos e valores (BRITO, 2003, p. 51).

Conceber a música como um meio de colonização é a concepção que tem se arrastado por diferentes instituições ao longo da história da educação no Brasil, especialmente a partir das missões jesuíticas catequizadoras (SANTOS, 2015). Naquele momento, a música é tomada como forma de controle e saber com objetivos políticos e econômicos. No entanto, nas décadas de 1950 e 1960, a educação musical também incorpora práticas pedagógicas advindas da Escola Nova, que começa, mesmo que em pequena escala, a deslocar tal entendimento.

Nesse contexto, a educação musical se apropria dos ditos enunciados pela livre expressão, em que as crianças deveriam aprender fazendo. Ao valorizar o processo de constituição de saberes, em detrimento da fixação de discursos, a educação musical experimenta um movimento que amplia e sustenta as práticas criativas em educação musical (FONTERRADA, 2015).

Brito (2003) afirma que, mesmo que esse movimento tenha gerado mudanças, há críticas à sua extrema valorização dos processos, sem a preocupação necessária para com os resultados. Isso porque,

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

A pedagoga paulista destaca que, os avanços no trabalho com a educação musical continuam lentos, em comparação às demais áreas do conhecimento, com suas novas teorias, conceitos e abordagens:

[...] já não deparamos corriqueiramente com os desenhos prontos que eram oferecidos às crianças para serem coloridos [...]. **Mas continuamos apenas cantando canções que já vêm prontas**, tocando os instrumentos única e exclusivamente de acordo com as indicações prévias do professor, batendo o pulso, o ritmo etc., quase sempre **excluindo a interação com a linguagem musical**, que se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, pela integração de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto, pela elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação interna e externa (BRITO, 2003, p. 52).

A música, como uma dimensão lúdica da infância, ainda é compreendida por diversos professores (especializados ou não) como "algo pronto", em que os educadores necessitam somente reproduzir e interpretar músicas. Tal concepção ignora a oportunidade de experimentar, compor, apreciar e improvisar, como ferramentas pedagógicas essenciais para o processo de construção do conhecimento musical (BRITO, 2003, p. 52).

Antes mesmo de seu nascimento, os bebês já estão envolvidos com o universo sonoro, convivendo com o ambiente de sons do corpo materno. Os bebês e crianças pequenas interagem constantemente com o ambiente sonoro que os cerca e, também, com a música. O processo de musicalização dos pequenos começa espontaneamente, mediante o contato com toda a variedade de sons do cotidiano (BRITO, 2003)

Assim,

[...] é por meio das interações estabelecidas no cotidiano infantil 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).

Brito (2003) e Lino (2008) nos mostram que a criança é um ser brincante, que faz música brincando, porque dessa forma relaciona-se com o mundo que descobre diariamente. Ao brincar com sons em ambientes que estão dispostos a escutar as crianças, o fazer musical brincante emerge, transforma os sons, os ruídos, os silêncios, as músicas, “[...] num constante exercício de repetição e curiosidade onde a criança pesquisa materiais sonoros, ‘descobre instrumentos’, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos” (BRITO, 2003, p. 35).

Para Brito,

[...] trazer a música para o 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 pequenas percebem e se expressam musicalmente, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho (BRITO, 2003, p. 35).

A Associação Brasileira de Educação Musical nos alerta que diversos elementos contribuíram para a desvalorização da música no currículo escolar, em sua trajetória legal obrigatória. Em 1971, com a homologação da Lei n. 5.692, a Educação Artística buscou a integração das artes, por meio da prática da polivalência, ou seja, diferentes professores deveriam trabalhar juntos, oferecendo experiências para movimentar a integração entre as áreas das Artes (Artes Plásticas, Música e Teatro). Na prática, tal legitimação acabou sendo oferecida apenas por um professor, na maioria das instituições escolares, que apresentava às crianças ou uma miscelânea de atividades artísticas descontextualizadas, ou apenas atuava na sua área de formação específica (FIGUEIREDO, 2011, p. 11).

A investigação de Figueiredo nos mostra que a polivalência

[...] contribuiu para a superficialização do ensino das artes e, conseqüentemente, para a diminuição de sua significação na formação dos estudantes. As artes assumiram papéis de entretenimento, alegrando as festas das escolas, sendo consideradas, em muitos contextos, como atividade periférica no currículo escolar. Um professor de Educação Artística, normalmente, não possuía formação adequada para desenvolver trabalhos relevantes com todas as linguagens artísticas, além de que o tempo de duração das aulas de Arte não era compatível – e ainda não é, em muitos contextos – com uma formação adequada em termos artísticos, seja

em qualquer uma das linguagens que se queira abordar. Por diversas razões, as artes plásticas tornaram-se predominantes nos sistemas educacionais brasileiros e, até hoje, para muitas pessoas, a aula de Arte é sinônimo de aula de artes plásticas (FIGUEIREDO, 2011, p. 11).

O autor ainda nos indica que, na hierarquia do currículo escolar, as artes estão na posição de menor importância. Nesse caso, independentemente de a legislação garantir a obrigatoriedade da prática da educação musical em toda a escola básica, “[...] a qualidade das atividades, a falta de profundidade, a descontinuidade, o número reduzido de horas semanais, e também o despreparo de professores têm contribuído para que esta situação da arte no currículo permaneça inalterada” (FIGUEIREDO, 2011, p. 12).

Figueiredo também destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) alterou a denominação outrora utilizada. De Educação Artística, passamos a conceber legalmente a terminologia Ensino de Arte. Esse componente curricular obrigatório, em todos os níveis da educação básica, pretendeu destituir a polivalência outrora empreendida. Muitos professores das linguagens artísticas tiveram a esperança de que, com esse novo texto, a polivalência seria extinta, contudo, a legislação brasileira não expressou com clareza as necessidades das práticas do ensino de arte nas escolas; concedendo liberdade e autonomia para que os sistemas educacionais (municipais, estaduais, federais) organizem seus projetos político-pedagógicos nesse sentido (FIGUEIREDO, 2011, p. 12)

[...] exercendo sua autonomia e liberdade, diversos sistemas educacionais ainda requisitavam professores formados em Educação Artística para atuarem de forma polivalente nas escolas, ignorando, inclusive, que não existe mais a licenciatura em educação artística nas universidades brasileiras (FIGUEIREDO, 2011, p. 12).

Figueiredo (2011) afirma que, mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, para cada uma das linguagens artísticas, **estabelecessem que a formação do professor é direcionada para uma linguagem artística**, sem diretrizes para a formação do professor polivalente, o trabalho com educação musical nos sistemas educacionais tende a incorporar mudanças pouco representativas.

Logo, as últimas conquistas, outorgadas a partir de 2008, expressão dos movimentos organizados da Associação Brasileira de Educação Musical, da Associação de Pós-Graduação em Música e do Fórum Latino Americano de

Educação Musical, têm deslocado a discussão sobre a educação musical que pretendemos na escola. No texto, *Música pra que te quero*, Lino (2019) explicita a forma de enfrentamento adotada por toda uma comunidade de educadores musicais no sentido de alcançar a escola brasileira. No artigo, a educadora musical destaca que ainda estamos construindo e experimentando Pedagogias Brasileiras em Educação Musical que afirmem e contemplem, em seus repertórios, a música brasileira e as formas de saber e fazer originárias: ameríndia, africana e portuguesa.

Lino e Richter (2017) destacam que,

[...] em momento destacado na área da Educação Musical, onde já conquistamos o SIM para a obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2008) e aprovamos sua operacionalização nas diversas etapas e modalidades (BRASIL, 2016), encontramos-nos em pleno debate para refletir sobre o currículo pretendido à Música em toda escola de Educação Básica? Como estruturar os princípios orientadores e as especificidades que subsidiarão as definições de Música nos sistemas educativos? Como contemplar a especificidade da Educação Infantil onde os Campos de Experiência e os Direitos de Aprendizagem exigem uma postura pedagógica distinta? (LINO; RICHTER, 2017, p. 1).

Lino (2019, p. 3) ainda sublinha que,

[...] a gestão cidadã e democrática articulada na discussão e reflexão coletiva constituída na formulação desses documentos, ainda tentam deglutir o tempo em que mudanças instauradas rapidamente foram abreviadas sem a participação da comunidade educativa envolvida.

No entanto, neste trabalho de conclusão se incorporam diferentes espaços de enfrentamento que, desde a universidade, estamos tentando constituir, para alcançar a qualidade da educação da infância no território brasileiro. A Lei nº 11.769/2008 define a obrigatoriedade da música no currículo das escolas, entretanto, cabe aos docentes o desenvolvimento de práticas que assegurem a formação integral do aluno, e, para isso, faz-se necessário um processo de formação continuada, tanto do professor especializado quanto do pedagogo, para tematizar a dimensão musical no cotidiano da educação infantil. Afinal, música na escola agora é lei!

4 NARRATIVAS SONORAS: PRÁTICAS COTIDIANAS

Este capítulo irá apresentar algumas narrativas sonoras para inspirar a consecução de experiências no cotidiano da sala de aula. Ao entender que as implicações pedagógicas da música, nas práticas cotidianas com crianças, devem sustentar-se em experiências brincantes de todo o corpo, articuladas quando as crianças têm a possibilidade de barulhar, destacamos, neste capítulo, diferentes sugestões de brincadeiras e jogos que podem dinamizar o cotidiano escolar e servir de movimento à educação musical na educação infantil.

Tal posicionamento busca ampliar a formação dos professores em educação infantil. Meus primeiros questionamentos, sobre o repertório musical das crianças, surgiram ao adentrar como estagiária numa escola de educação infantil do município de Porto Alegre. Ao pretender escutar a música das crianças, observei que elas, durante suas brincadeiras, entoavam as músicas oriundas das novelas e dos programas infantis disseminados pelas mídias digitais. Constatei a pouca qualidade musical do material ofertado às crianças e a intimidade que tinham com essas mídias musicais. Como educadora comprometida com a temática da música na educação infantil, diferentes questionamentos emergiram. Por que as crianças reproduziam continuamente aquelas canções? Como poderia existir este contraste entre o repertório sonoro das crianças da escola com o repertório de qualidade oferecido e composto por diferentes músicos e educadores brasileiros? Qual a postura da escola diante desse fato? O que eu poderia fazer naquele momento para mudar essa situação?

A postura da escola era de chamar a atenção e censurar as crianças quando entoavam as canções impróprias para elas, entretanto, a intervenção pedagógica terminava por aí. Eles apenas determinavam, portanto, o que era permitido cantar e ensinavam algumas canções disciplinadoras, como “guarda guarda” e “põe a mão no corrimão para não cair no chão”. Como aluna, ainda no início da graduação em Pedagogia, não tinha, na época, suporte teórico necessário para embasar as mudanças que precisavam ser feitas na escola, pois, no antigo currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a disciplina obrigatória de Educação Musical estava prevista para ser cursada somente no sétimo semestre.

Quando finalmente cursei a disciplina de Educação Musical, entrei em contato com o conceito de “cardápio sonoro” (LINO, 2015). Esse conceito incorpora o repertório e os brincares musicais e sonoros que podemos potencializar às crianças em territórios educativos escolares e não escolares (LINO, 2015). Assim, ao aglutinar diferentes narrativas, que marcam o encontro do corpo com o som, podemos nos entregar aos movimentos de sentidos empreendidos pelas crianças quando tem a liberdade de brincar com sons. Nesse momento, entendi que aquelas crianças, então observadas, entoavam um repertório de canções na escola porque era esse o cardápio que lhes fora ofertado.

Através dos debates e propostas da disciplina de Educação Musical, realizados na universidade, e das imbricações com diferentes propostas pedagógicas articuladas no currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, fui tramando uma rede de experiências que fazem sentido à minha atuação como professora na educação infantil.

Agora, fortalecida pela revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa, começo a entender teoria e prática articuladas no saber docente. Compreendo, do mesmo modo, que as professoras não planejavam propostas para ampliar o cardápio sonoro das crianças, porque não dispunham de uma formação continuada consistente voltada às provocações impostas pela música na contemporaneidade.

Percebendo que as crianças guardam em sua memória os sons que as cercam, as músicas que escutam, as experiências sonoras que vivenciam na escola, destaco algumas narrativas sonoras que podem contribuir para ampliar a qualidade da dimensão musical na educação infantil. Ferramentas potentes para o fazer docente, que visam a possibilitar que as crianças e os adultos tenham a oportunidade de experimentar a diversidade de materialidades, objetos sonoros e repertórios musicais do discurso musical.

Pensando na experiência de preparar um espaço voltado para a livre exploração e criação sonora e musical das crianças, que valoriza nossa cultura brasileira e a nossa produção musical, separamos exemplos de narrativas sonoras que podem ser realizadas no cotidiano das escolas infantis. Abaixo, indicamos sua nomeação estrutural e detalhamos uma pequena explicitação para a compreensão do conceito. Não pretendemos, com isso, alcançar a ampla complexidade e pluralidade do discurso musical, mas nos arriscamos a iniciar uma caminhada propondo ações para as práticas pedagógicas:

a) Acalantos, cantigas de ninar: Inocenti e Orso (2007, p. 16) definem acalantos como “[...] canções de melodia, fáceis e repetitivas, cantadas baixinho ou sussurrantes, com a finalidade de acalmar ou adormecer a criança”. Os autores afirmam que essas canções estão presentes em toda a extensão do território brasileiro, apresentando variações em sua letra de região para região. Exemplos de acalantos: Nana, Nenê; Boi da cara preta, Embala José etc.

Nana, nenê

Nana nenê, que a Cuca vem pegar.

Se não dormir depressa, ela vai te assustar.

Nana, nenê, que a Cuca vem pegar.

Papai foi na roça, mamãe foi trabalhar.

b) Adivinhações: Inocenti e Orso (2007, p. 16) definem adivinhações como o gênero textual típico da cultura popular, são propostas a serem descobertas, começando sempre com a pergunta “o que é, o que é?”. Constituem-se como um diálogo entre a pessoa que faz a pergunta e a que deverá responder. Exemplos:

O que é, o que é? Cai em pé e corre deitado?

Resposta: a chuva.

O que é, o que é? Quebra quando se fala?

Resposta: o segredo.

c) Fórmulas de escolhas: Inocenti e Orso (2007, p. 18) afirmam que fórmulas de escolha são jeitos criativos de escolher a separação de grupos em brincadeiras ou quem dá início a um jogo. Exemplos:

Pé de chule (Guaraporé/RS)

O grupo diz: "Pé de chulé, quem tira o seu pé?" e todos tiram o pé do chão.

Quem não fizer isso será o pegador.

Uni-duni-tê (São Paulo/SP)

Uni duni tê

Salame mingüê

Um sorvete colorê

O escolhido foi você!

Um participante aponta o dedo para cada uma das outras crianças enquanto canta os versos abaixo. Em cada sílaba da música, ela deve apontar o dedo para

uma pessoa diferente. A pessoa que for apontada na última sílaba, "cê", será a escolhida.

d) Parlendas: Inocenti e Orso (2007, p. 18) definem parlendas como brincadeiras rítmicas com rima, curtas e de fácil memorização. Exemplo:

Um, dois, feijão com arroz,
Três, quatro, feijão no prato,
Cinco, seis, falar inglês,
Sete, oito, comer biscoito,
Nove, dez, comer pastéis.

e) Trava-línguas: Trava-língua é uma espécie de jogo verbal que consiste em dizer, com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar, ou de sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente. Para Inocenti e Orso (2007, p. 22), alguns exemplos de trava-línguas podem ser encontrados na literatura folclórica infantil, tais como:

Num ninho de mafagafos, cinco mafagafinhos há!
Quem os desmafagafizá-los, um bom desmafagafizador será.

f) Rimas e trovas: Inocenti e Orso (2007, p. 23) destacam a importância de introduzir, no repertório infantil, rimas e trocas. Os autores definem rimas e trocas como os versos de quatro linhas poéticas, recitados normalmente em grupos. Exemplos:

Batatinha quando nasce
Se esparrama pelo chão
Menininha quando dorme
Põe a mão no coração

g) Brincadeiras de roda ou rodas cantadas: Tal atividade é comum nas escolas brasileiras. Inocenti e Orso (2007, p. 11) afirmam que são brincadeiras que têm a característica de reivindicar de qualquer material. A pesquisadora Lucilene Silva (2014) afirma que, as brincadeiras de rodas, podem ser desenvolvidas com as crianças fazendo um círculo. Elas dão as mãos e rodam conforme vão cantando uma melodia aprendida culturalmente, seguindo os movimentos que a letra da

música diz: giram para a esquerda ou para a direita, abaixam, levantam, saem e entram novamente na roda. O destacado trabalho da pesquisadora Silva (2014) tem alargado intensamente o repertório dos educadores brasileiros. A musicista percorreu diferentes territórios brasileiros com a finalidade de organizar e catalogar um variado repertório da música tradicional da infância brasileira. No livro, *Eu vi as Três Meninas: música tradicional da infância na aldeia de Carapicuíba* (SILVA, 2014), temos as partituras, os vídeos para demonstrar como se dança e os textos apresentados. Exemplos:

Na Bahia não tem mais coco

Na Bahia não tem mais coco

Pra fazer mingau de coco

Para encantar os cariocas (2X)

B com A faz beabá

Quero ver as cadeiras baixar

B com I faz beibí

Quero ver as cadeiras subir.

As crianças em roda vão cantando os versos, enquanto uma fica no centro da roda, subindo e descendo com a mão na cintura.

h) Brincos: conforme Inocenti e Orso (2007, p. 26), os brincos “[...] são brincadeiras normalmente feitas com bebês, diferenciam-se das parlendas, pois são conduzidas pelos adultos, geralmente cantadas, caracterizadas pelo toque físico, pelos gestos e movimentos realizados com o bebê”. Exemplo:

Serra, serra, serrador

Serra, serra, serrador

Quantas tábuas já serrou?

Já serrei vinte e quatro:

1, 2, 3, 4...

Deve-se realizar esse brinco de mãos dadas com a criança, um de frente para o outro, movimentando-se num balanceio para frente e para trás.

i) Música popular brasileira: Segundo a educadora e etnomusicóloga, Lydia Hortélio (LINO, 2014, p. 56), devemos aproximar a Cultura das Infâncias das diversas manifestações da Cultura Popular Brasileira. Na especificidade do contexto

da educação musical, fica a cargo do professor ampliar o contato das crianças com as produções musicais diversas, combatendo o engessamento do cardápio sonoro das escolas através do contato com a música popular brasileira, com as brincadeiras cantadas, as cantigas de roda, cantigas de ninar e os jogos musicais da nossa cultura (LINO, 2014, p. 56).

É de extrema importância que as crianças conheçam os compositores do Brasil, do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre, como Caetano Veloso, Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Gilberto Gil, Lenine, Luiz Gonzaga, Maria Betânia, Giba Giba etc. Muitos deles possuem obras voltadas para o público infantil, como é o exemplo da Arca de Noé, volume I e II, de Vinícius de Moraes, e das obras literárias dos poetas Manoel de Barros e Mário Quintana, através da musicalização de seus poemas para o público infantil, desenvolvido pelo projeto “Crianças”. Vale pontuar, ainda, que, conforme Lino (2019), a música para crianças não é apenas aquela composta especialmente para elas; o repertório musical pode também ser ampliado ao oferecer às crianças a apreciação de obras de compositores brasileiros feita para todas as pessoas. Nesse contexto, a pedagoga musical sublinha que, se quisermos que as crianças conheçam a produção musical de algum compositor específico, não necessitamos oferecer essas músicas na execução de caixinhas de música – como temos no mercado, numa rede infinita de ofertas. Lino (2019) ressalta que a aproximação às músicas não deve ser reduzida, sua escuta deve abranger a complexidade com a qual foram compostas e apresentadas.

j) Construção de instrumentos musicais e objetos sonoros:

Brito (2003, p.45) define fonte sonora como “[...] todos os materiais produtores ou propagadores de sons: o corpo humano, a voz, os objetos da natureza e do cotidiano, os instrumentos musicais”. Isto significa dizer que podemos produzir música com todo e qualquer material sonoro. Para Brito (2003, p. 56), devemos oferecer às crianças grande variedade de fontes sonoras, promovendo a confecção de objetos sonoros e introduzindo brinquedos sonoros populares na cultura brasileira (matraca, berra-boi, rói-rói, chocalhos) e instrumentos étnicos (BRITO, 2003). No livro digital intitulado “Libretos de Criação”, produzido no Projeto de Pesquisa Educação Musical na formação de professores, são apresentados os estudos realizados com as materialidades sonoras, compartilhadas pelo pesquisador e luthier Augusto Vargas (2019), neste material temos acesso ao processo de construção e

performance de instrumentos e materiais sonoros confeccionados durante a pesquisa. Podemos apresentar diferentes formas de organizar o discurso sonoro: uma escola de samba, um grupo de rock, uma orquestra etc. O livro, *A Orquestra Tintim por Tintim*, organizado por estudantes do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS (2005), direcionado à formação de professores, apresenta a formação da orquestra de forma didática.

k) Brincadeiras de Ritmo: Silva (2014) afirma que as brincadeiras de corda contribuem para a prática e o exercício da rítmica musical. A pedagoga afirma que podemos brincar de pular corda em grupo ou individualmente. Enquanto as crianças pulam, elas devem perseguir a duração, uma das tantas qualidades dos discursos sonoros, seguindo os comandos indicados pela letra da música. Exemplo:

cho-co-la-te

Man-do-la-te

Durante a parte cho-co-la, a criança que está no centro da corda pula normalmente, quando chegar no “te”, ela deve se abaixar, e outras crianças passam a trilhar a corda por cima; este movimento deve permanecer durante o man-do-la e, quando chegar no “te”, a criança do meio volta a se levantar, pois a corda voltará a ser trilhada normalmente (SILVA, 2014).

Segundo a professora e especialista em didática musical, Judith Akoschky, cabe ao professor selecionar os materiais e instrumentos que serão disponibilizados às crianças para exploração, além de organizar o espaço cotidiano para que elas possam explorar livremente e com autonomia os materiais sonoros e as músicas ali instaladas (AKOSCHKY, 2009, p. 87).

Ao procurar contemplar, na prática pedagógica da música na educação infantil, o aspecto SONORO da produção musical, apresentamos, a seguir, algumas instalações sonoras constituídas dentro de territórios educativos. Abaixo, destacamos o projeto intitulado *Proibido não tocar* (BITTENCOURT; LINO, 2014), desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Zozina de Oliveira Moraes, na cidade de Novo Hamburgo.

Cortina Sonora:

Figura 1 – Cortina feita com cascas de Sementes arara



Fonte: Bittencourt e Lino (2014).

Figura 2 – Cortina de sementes fixada numa arara



Fonte: Bittencourt e Lino (2014).

Figura 3 – Criança brincando e movimentando as materialidades sonoras



Fonte: Bittencourt e Lino (2014).

Paneleiro:

Figura 4 – Diferentes panelas e latas furadas e amarradas



Fonte: Bittencourt e Lino (2014).

Figura 5 – Experimentando o paneleiro



Fonte: Bittencourt e Lino (2014).

Carros Sonoros:

Figura 6 – Carro sonoro I



Fonte: Bittencourt e Lino (2014).

Figura 7 – Carro sonoro II



Fonte: Bittencourt e Lino (2014).

Inúmeras outras experiências de narrativas sonoras podem existir no contexto da educação infantil, invadindo nossas práticas cotidianas. Destacamos, neste capítulo, apenas algumas sugestões que serviram de inspiração à nossa prática na escola. Nosso intuito, com isso, é movimentar e deslocar o conceito de educação musical na escola e ampliar o cardápio sonoro das crianças e dos professores. Compreendemos que o papel do professor brincante é, também, provocar e fornecer informações e vivências que possibilitem o enriquecimento e a expansão de experiências com a música.

5 CONCLUSÃO

Ao afirmar a música como uma dimensão lúdica das crianças e dos adultos em convivência, oportunidade histórica de enfrentar desigualdades educativas, o presente trabalho de conclusão buscou compreender teoricamente as implicações pedagógicas da música nas práticas cotidianas das crianças na educação infantil.

No início desta pesquisa, procuramos evidenciar os constantes debates e lutas de diversas entidades no âmbito nacional, para garantir às crianças o direito de acesso a uma educação infantil gratuita e de qualidade. Por meio da compreensão de que educar é um ato social, político e pedagógico, destacamos a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Infantil (BRASIL, 2009) e as últimas conquistas implementadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), na luta pelo direito das crianças e pela formação continuada de professores.

Neste contexto, as crianças e os professores foram entendidos como protagonistas de seu processo educativo, e, o currículo da educação infantil, composto por práticas que visam a articulação dos saberes e experiências das crianças com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio musical alcançado por diferentes grupos e comunidades. Aqui, a música é mais uma dimensão do corpo brincante, a ser promovida na potência infantil, possibilitada às crianças e aos adultos ao se lançarem à ação de barulhar.

Portanto, aprendi que, como docente na Educação Infantil, meu papel é lutar para que os direitos educacionais das crianças sejam assegurados, enfrentar as desigualdades educacionais no que se refere ao acesso à música como dimensão lúdica experimentada na infância, sabendo de antemão que, para acolher as disponibilidades infantis, necessitamos escutar o mundo. Nele, o som, o ruído, o silêncio e a música emergem na atividade brincante de barulhar – ação coletiva e cotidiana, que toma o corpo e pode provocar a compreensão de saberes e fazeres nas crianças e nos adultos.

Sendo assim, a experiência de escrever este trabalho de conclusão fez com que eu pudesse entender, teoricamente, que existem muitas investigações que sublinham a importância da música na educação infantil. Ademais, deparei-me com diferentes formas de viver a experiência de estar na música, desenvolvida por diferentes pedagogos e músicos. Tudo isso marca a minha trajetória de educadora musical, que, neste momento, se arrisca a iniciar um trabalho pedagógico dentro da

rede pública municipal de Educação, em Porto Alegre. Considero importante que, como professora na educação infantil, eu consiga manter o mesmo entusiasmo, prazer e encantamento que as pesquisas aqui estudadas me proporcionaram, escutando sensivelmente as crianças, os adultos, a nossa cultura brasileira e os seus investigadores. Espero continuar brincando, cantando e compartilhando saberes aqui, na Universidade, espaço privilegiado de viver e refletir sobre os saberes docentes, sem ceder ao comodismo institucionalizado e procurando ter coragem para articular as mudanças necessárias nas escolas, mesmo quando se é minoria.

REFERÊNCIAS

AKOSCHKY, Judith et al. **La musica em la escuela infantil (0-6)**. 2. ed. Barcelona: Editora GRAÓ, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidade da Ação Pedagógica com Bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...] Belo Horizonte: UFMG, nov. 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. Os Bebês no Berçário: ideias-chave. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68.

BITTENCOURT, Ariane Carolina Boscardini; LINO, Dulcimarta Lemos. Proibido não Tocar: Uma Instalação Sonora na Escola de Educação Infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 283-306, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4634>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2008. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC; CNE, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** BNCC. Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 maio 2019.

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

BRITO, Teca Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, 25-34, mar. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/233/165>. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical.** 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2011.

CAIRUGA, Rosana; CASTRO, Marilene; COSTA, Márcia (Org.). **Bebês na Escola: observação, sensibilidade, e experiências essenciais.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

CORREA, Aruna Noal. **Bebês Produzem Música?** O brincar musical de bebês em berçário. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CORREA, Aruna Noal. Para Além dos Acalantos: a proposta pedagógico-musical com bebês. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria, RS: UFSM, 2016. p. 213-224.

FIGUEIREDO, Sérgio. Educação Musical e Legislação Educacional. **Educação Musical Escolar**, Rio de Janeiro, Salto para o Futuro - TVEscola (MEC), Ano XXI, Boletim 08, p. 10-16, jun. 2011. Disponível em: <http://files.marconeves.webnode.com.br/200000054-a8549a94e8/Edu.MusinaescolaSaltoFuturo.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

FONTEERRADA, Marisa. **Ciranda de Sons: práticas criativas em educação musical.** Editora UNESP Digital: São Paulo, 2015.

GOBBI, Marcia Aparecida. Múltiplas linguagens de meninos e meninas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, nov. 2010. p. 1-21.

GOBBI, Marcia Aparecida. Formação de professores e professoras da e na educação infantil: princípios de conversa ou de como é necessário estar junto. In: MELO, José Carlos de (Org.). **A formação continuada de professores da educação infantil: distintas abordagens.** São Luís: Edufma, 2015. p. 221.

HENTSCHKE, Liane et al. **A orquestra tintim por tintim.** São Paulo: Moderna, 2005.

INOCENTI, Paulo; ORSO, Darci. **Folclore Infantil.** O resgate da cultura infantil. São Leopoldo: Oikos, 2007. 32 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, nov. 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 20 jun. 2019.

KOHAN, Walter. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2003 .

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 395 f. Porto Alegre; UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010. Disponível em: http://abemeducao.musical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo9.pdf. Acesso em: 04 maio 2019.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música e Educação: Poéticas da Escuta. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.1, p. 01-10, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4636/3264>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LINO, Dulcimarta Lemos. Abracadabra: o encontro de bebês e crianças com música. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, n. 3 (16. ed.), p. 116-131, ago./out. 2015.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música em estado de encontro: improvisação sonora na docência com crianças. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2063-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Simonis. Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na Educação Infantil. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, p. 69-90, 2017. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017069/7418>. Acesso em: 25 jun. 2019.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine Luciana Silva. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 11, p. 75-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1320/930>. Acesso em: 04 maio 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Que Desafios e Perspectivas a Base Nacional Comum Curricular Traz à Educação infantil?. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciane Velinho (Org.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 288-297.

PEARCE, Joseph. **A Criança Mágica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

RICHTER, Sandra Simonis. Jogar e brincar: potência do inútil. **Revista PÁTIO**, Porto Alegre, v. 50, p. 1-6, 2017.

RICHTER, Sandra Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. Rodas poéticas: experiências lúdicas de linguagem na educação infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos;

FELIPE, Jane; CORSO, Luciane Velinho (Org.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 197-221.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; VARANDAS, Daniela Nascimento. O Currículo Da Educação Infantil Em Instituições Do Proinfância No Estado Da Bahia. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. **Educação Infantil**: os desafios estão postos, e o que estamos fazendo? Salvador: Soffset, 2014. p. 95-145.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música na escola: a produção contínua de jogos. In: SANTOS, Regina Marcia Simão; BATISTA, Leonardo Moraes (Org.). **Música na escola**: caminhos e possibilidades para a educação básica. 1. ed. Rio de Janeiro: SESC Departamento Nacional, 2015. v. 4. p. 38-74.

SILVA, Lucilene. **Eu vi as três meninas**: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba. Carapicuíba: Zerinho ou Um, 2014, 1. ed. 296 p.