

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JULIO DE MESQUITA FILHO”

WASTI SILVÉRIO CISZEWSKI HENRIQUES

**CRIANÇAS E MÚSICAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO:  
BRINCADEIRA, INTEGRAÇÃO E CRIAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO PEDRO II**

SÃO PAULO

2018

**WASTI SILVÉRIO CISZEWSKI HENRIQUES**

**CRIANÇAS E MÚSICAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO:  
BRINCADEIRA, INTEGRAÇÃO E CRIAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO PEDRO II**

Tese de apresentação ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Música.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Trench de Oliveira Fonterrada**

**SÃO PAULO  
2018**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

H519c Henriques, Wasti Silvério Ciszevski, 1986-

Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II / Wasti Silvério Ciszevski Henriques. - São Paulo, 2018.

285 f. : il. color.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.  
Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Musica - Instrução e estudo. 2. Educação de crianças.  
3. Música e crianças. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira.  
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)

WASTI SILVÉRIO CISZEVSKI HENRIQUES

**CRIANÇAS E MÚSICAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO:  
BRINCADEIRA, INTEGRAÇÃO E CRIAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO PEDRO II**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Música no Curso de Pós -Graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, pela seguinte banca examinadora:

---

Profª Drª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada  
Universidade do Estado de São Paulo (Orientadora)

---

Profª Drª Helena Maria Ferreira Rodrigues da Silva  
Universidade Nova de Lisboa

---

Profª Drª Regina Marcia Simão Santos  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

---

Profª Drª Gabriela Barreto da Silva Scramingnon  
Colégio Pedro II

---

Prof Drª Iveta Maria Borges Ávila Fernandes  
Universidade do Estado de São Paulo

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

*Para minha Isabelly (ainda em meu ventre),  
que é fruto de uma história de amor  
e nossa herança preciosa do Senhor.*

## AGRADECIMENTOS

A todos os que, direta ou indiretamente, colaboraram para realização deste sonho.

À minha querida orientadora e amiga Marisa: mulher sábia, paciente, persistente, companheira e divertida. Sua competência e sabedoria me inspiram. Meus sinceros agradecimentos por tantos aprendizados construídos em sua companhia e por sua dedicação incondicional durante este período.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, responsável pela realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para realização da pesquisa no Brasil e do estágio no exterior.

À querida professora Helena Rodrigues, a qual me acolheu tão bem em terras lusitanas e me ensinou tanto sobre música e humanidade.

Às Professoras Doutoras Maria Teresa Alencar de Brito e Regina Márcia Simão Santos pela importante contribuição oferecida no Exame de Qualificação.

Aos Professores Doutores das disciplinas cursadas durante o doutorado: Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, Maria Leticia Nascimento, Margarete Arroyo e Marisa Fonterrada.

Aos funcionários da UNESP que sempre foram muito solícitos e contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa

À Maria Aparecida Faria Marcondes Bussolotti, pelo apoio na revisão do texto.

À direção do CREI e à Chefia do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, por todo apoio.

À toda comunidade escolar do Colégio Pedro II, a qual me inspira e me faz acreditar no poder de transformação da educação.

Especialmente, às crianças do CREIR, que me encantam e transformam.

Às queridas amigas cariocas, Aline, Cinthia e Erika, por todo apoio e amizade.

À querida Carol, por ter feito um lar pra mim ao seu lado, repleto de amor.

Ao amigo Ronaldo, por tanta parceria e cumplicidade neste trabalho.

Aos colegas do GEPEM pelo companheirismo e boas risadas.

À querida e inspiradora amiga Camila, por tanta delicadeza, sabedoria e por me fazer voar e acreditar.

À querida amiga Janaina por compartilhar sofrimentos, alegrias e esperanças desta caminhada.

Aos queridos amigos Monique e Tiago, pela parceria e boas risadas neste caminhar.

Ao Samuel, pela ajuda na elaboração da partitura de uma criação infantil.

Ao Lucas Sakai, por tanta paciência, competência e parceria na elaboração dos vídeos.

Ao Izac e Danielle pela ajuda no Abstract.

À minha querida família, especialmente Marquinhos, pai, mãe, Izac e Karine pela parceria e força na “virada acadêmica”

Aos meus amados pais, o maior exemplo para mim.... Minha profunda e eterna gratidão pelo incentivo, paciência, suporte e amor incondicional.

À querida família Henriques, por todo carinho... especialmente às minhas três sobrinhas, que transbordam amor e alegria.

Aos irmãos da I.P. Jardim Fontalis, pelo amor fraternal e pelas orações.

A todos os meus familiares, que sempre me incentivaram a buscar meus ideais.

Ao meu maior amigo, companheiro e amor Marquinhos... por toda cumplicidade e parceira... Agradeço por sua paciência, por colocar a mão na massa comigo, pelo apoio incondicional, por me “carregar no colo” e por tanto amor... que nossa filhinha chegue logo para completar nossa alegria.

Em especial, ao meu maravilhoso Senhor, que tem dado muito mais do que eu poderia pedir ou imaginar, por seu inexplicável amor.

A todos vocês, meu eterno e profundo reconhecimento e gratidão.

*No aeroporto o menino perguntou:  
- E se o avião tropicalizar num passarinho?  
O pai ficou torto e não respondeu.  
O menino perguntou de novo:  
- E se o avião tropicalizar num passarinho triste?  
A mãe teve ternura e pensou:  
Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?  
Será que despropósitos não são mais  
Carregados de poesia do que de bom senso?  
Ao sair do sufoco o pai refletiu:  
Com certeza, a liberdade e a poesia  
A gente aprende com as crianças  
E ficou sendo.*

*Manoel de Barros*



## RESUMO

Diante dos desafios da obrigatoriedade do ensino de música na escola brasileira e da universalização da Educação Infantil, este trabalho visa refletir acerca das crianças e da Música como potência de transformação. A pesquisa é de abordagem qualitativa e configura-se como um estudo de caso, realizado no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II, com meninos e meninas de 3 a 6 anos, durante o período de março de 2014 a março de 2017. A partir de uma escuta sensível às vozes infantis, por meio de experiências sonoro-musicais e entrevistas realizadas, denominadas *Conversações*, buscou-se investigar como a criança pequena constrói e percebe a Educação Musical no Colégio Pedro II e como se pode construir um projeto artístico educativo COM e A PARTIR dela. As discussões apresentadas foram conduzidas em forma de narrativa e abrigam as ideias musicais infantis de forma viva. O arcabouço teórico foi baseado em fundamentos filosóficos, educacionais, sociológicos e pedagógico-musicais, quais sejam: (a) uma proposta rizomática que construa uma rede de sentidos, com base no pensamento de Deleuze e Guattari; (b) uma escuta sensível à infância, apoiada nos estudos da Sociologia da Infância e na Pedagogia da Escuta das escolas Reggio Emília; (c) uma educação democrática, crítica, libertadora e construída pela comunidade escolar, baseada no pensamento de Paulo Freire e na proposta das escolas Reggio Emília; (d) a compreensão da música como arte, jogo, criação e fator de desenvolvimento humano, apoiada nos estudos da Companhia de Música Teatral – Portugal -, Rodrigues, Koellreutter, Brito, Schafer e Gainza. O diálogo entre a fundamentação teórica adotada e as vozes infantis permitiu a identificação de três bases para a construção e da educação musical da criança pequena em contexto escolar: brincar, integrar e criar. A pesquisa levou à compreensão dos meninos e meninas como sujeitos informantes competentes de pesquisa, copesquisadores, agentes criadores de cultura e coconstrutores da realidade. Por meio de experiências sonoro-musicais, envolvidas em contextos de brincadeira, integração e criação, as crianças transformam a si próprias, o outro, a escola e a sociedade em que estão inseridas. As discussões trazidas revelam a perspectiva de uma educação musical lúdica, integradora, criativa, democrática, social, cultural e humana.

**Palavras-chaves:** Educação Musical; Educação Infantil; Brincar; Integrar; Criar.

## ABSTRACT

Considering the challenges of mandatory music education in Brazil and the universalization of Early Childhood Education, this study aims to explore the idea of children and Music as transformation drivers. This research utilizes a qualitative approach, configured as a case study, carried out at Children Education Reference Center at Colégio Pedro II School, with boys and girls aged 3 to 6 years, from March 2014 to March 2017. Through sensitively listening to the thoughts, opinions, ideas, and voices of children, using sound-musical experiences and interviews, called Conversações, it was sought to investigate how young children construct and perceive musical education in the Colégio Pedro II School and use these data to build an artistic educational project WITH and FROM. The discussions were conducted in narrative form and brought the children's musical ideas in a lively way. The theoretical basis framework was based on philosophical, educational, sociological and pedagogic-musical, which are: (a) a rhizomatic proposal that builds a network of meanings, based on the Deleuze and Guattari thinking; (b) a sensitive listening to children, supported by the Sociology of Childhood and the Pedagogy of Listening of the Reggio Emilia schools; (c) a democratic, critical, liberating education built by the school community, based on the thinking of Paulo Freire and the practice of the Reggio Emilia schools; (d) the understanding of music as art, game, creation and human development factor, supported by the studies of the Companhia de Música Teatral - Portugal, Rodrigues, Koellreutter, Brito, Schafer and Gainza. The dialogue between the adopted theoretical basis and the children's voices allowed the identification of three basis for the construction of musical education of the young child in a school context: play, integrate and create. This research has led to the understanding of boys and girls as competent research informants, co-investigators, creative agents of culture, and co-constructors of reality. Through sound-musical experiences, in the play, integration and creation contexts, children transform themselves, their peers, the school and the society in which they are existing. The discussions revealed the perspective of a playful, integrative, creative, democratic, social, cultural and human musical education.

**Keywords:** Music Education; Early Childhood Education; to Play; to Integrate; to Create.

## INSTRUÇÕES

Esta tese apresenta alguns vídeos. É possível acessá-los por meio dos *links* apresentados ou do “Quick Response Code “- QR code (Código de Resposta Rápida), ambos indicados ao longo do texto. Para a utilização do QR Code siga as seguintes instruções:

1. Verifique se seu celular está com acesso à internet;
2. Caso não tenha um leitor de QR Code, baixe-o conforme indicação do seu fabricante;
3. Abra a câmera do leitor QR Code, posicione-a na direção do código e espere alguns segundos;
4. Assista ao vídeo.

## LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1.1: QUANTIDADE DE CRIANÇAS – CREIR.....p. 54
- QUADRO 2.1: CARÊNCIA – FAMÍLIA DAS CRIANÇAS.....p. 55
- QUADRO 3.1: ALUNOS COM BOLSA FAMÍLIA. ....p. 55
- QUADRO 4.1: DISTRIBUIÇÃO DE BAIROS.....p. 56
- QUADRO 5.1: CATEGORIZAÇÃO DOS PROJETOS DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA DOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL..... p. 78
- QUADRO 6.2: MUNDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA (ESQUEMA ELABORA PELA AUTORA COM BASE NOS CONCEITOS TRAZIDOS POR PINTO (1997). .... p. 89
- QUADRO 7.2: MAPA CARTOGRÁFICO – BASES DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... p. 92
- QUADRO 8.2: NUVEM DE PALAVRAS – “O QUE É MÚSICA PARAAS CRIANÇAS DO CREIR” ..... p. 97
- QUADRO 9.2: NUVEM DE PALAVRAS – “PARA QUE SERVE A AULA DE MÚSICA PARAAS CRIANÇAS DO CREIR” ..... p. 99
- QUADRO 10.2: MAPA CARTOGRÁFICO – “PARA QUE SERVE A AULA DE MÚSICA PARAAS CRIANÇAS DO CREIR” ..... p. 102
- QUADRO 11.2: NUVEM DE PALAVRAS – “AS AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO ÀS CRIANÇAS DO CREIR” ..... p. 108
- QUADRO 12.2: MAPA CARTOGRÁFICO - EXPERIÊNCIAS SONORO-MUSICAIS – CREIR ..... p. 109
- QUADRO 13.2: NUVEM DE PALAVRAS – “O QUE AS CRIANÇAS DO CREIR APRENDERAM NA AULA DE MÚSICA” ..... p. 120
- QUADRO 14.3: NUVEM DE PALAVRAS – “DO QUE AS CRIANÇAS DO CREIR GOSTAM DE BRINCAR” ..... p. 129
- QUADRO 15.5: CRIATIVIDADE SEGUNDO VECHI (2013) ..... p. 215

## LISTAS DE FIGURAS

- FIGURA 1.1: PRAÇA DO CANHÃO, REALENGO..... p. 44
- FIGURAS 2.1 E 3.1: IMAGENS DA ESTAÇÃO FERROVIÁRIA REALENGO..... p. 44
- FIGURA 4.1: FACHADA DO COLÉGIO PEDRO II – REALENGO ..... p. 45
- FIGURA 5.1: “TEATRO BERNARDO DE VASCONCELLOS”..... p. 46
- FIGURA 6.1: CENTRO DE INCLUSÃO DIGITAL PROF. WILSON CHOERI .....p. 46
- FIGURA 7.1: AUDITÓRIO DA ESCOLA DE MÚSICA.....p. 47
- FIGURA 8.1: COMPLEXO ESPORTIVO.....p. 47
- FIGURA 9.1: FACHADA DO CAMPUS REALENGO I.....p. 47
- FIGURA 10.1: FACHADA DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO.....p. 48
- FIGURA 11.1: PÁTIO – CREIR..... p. 49
- FIGURAS 12.1 E 13.1: SALAS DE AULA – CREIR. .... p. 50
- FIGURAS 14.1 E 15.1: SOLÁRIO – CREIR.....p. 50
- FIGURAS 16.1, 17.1, 18.1 E 19.1: ÁREA EXTERNA – CREIR.....p. 51
- FIGURAS 20.1 E 21.1: REFEITÓRIO – CREIR. ....p. 51
- FIGURA 22.1: SALA DE MÚSICA.....p. 52
- FIGURA 23.1: SALA DE ARTES VISUAIS.....p. 52
- FIGURA 24.1: PISCINA DO COMPLEXO ESPORTIVO.....p. 53
- FIGURA 25.1: SALA DE INFORMÁTICA. ....p. 53
- FIGURA 26.1: EQUIPE DE TRABALHO – CREIR .....p. 58
- FIGURA 27.2: TESSITURA MÉDIA – VOZ FALADA E VOZ CANTADA.....p. 114
- FIGURA 28.3: CRIANÇAS BRINCANDO NO PÁTIO DA ESCOLA..... p. 127
- FIGURAS 29.3, 30.3 E 31.3: CRIANÇAS BRINCANDO NO “BRINQUEDÃO” E NA ÁREA EXTERNA DO CREIR..... p. 130
- FIGURAS 32.3 E 33.3: CRIANÇA EM MOMENTO DE APRECIÇÃO LÚDICA .....p. 131
- FIGURAS 34.3 E 35.3: VIAGEM DA “CORUJA DOS SEGREDOS” À SÃO PAULO.....p. 133
- FIGURA 36.3: CRIANÇAS BRINCANDO DE BONECA.....p. 136
- FIGURA 37.3 E 38.3: CRIANÇAS BRINCANDO COM BRINQUEDOS .....p. 136
- FIGURAS 39.3 E 40.3: PROFESSORES E CRIANÇAS FANTASIADOS.....p. 141
- FIGURA 41.3 E 42.3: APRESENTAÇÃO DA COMPANHIA FOLCLÓRICA DO RIO DE JANEIRO

.....	p. 142
• FIGURAS 43 E 44: DIÁLOGOS SONOROS COM CONDUÍTE .....	p. 148
• FIGURA 45.3: APLICATIVO VOICE CHANGER .....	p. 149
• FIGURA 46.3: PARTITURA “DE ABÓBORA FAZ MELÃO” .....	p. 156
• FIGURA 47.3: POESIA - “OS SONHADORES DA TURMA 22” .....	p. 157
• FIGURA 48.3: PARTITURA - “OS SONHADORES DA TURMA 22” (RODA DE VERSOS “SEREIA”) .....	p. 158
• FIGURAS 49.3, 50.3 E 51.3: PROFESSORES APRESENTANDO O “CIRCO DO CREIR” .....	p. 160
• FIGURA 52.3: POEMA ESCRITO POR D. LENAIDE DOS SANTOS (AVÓ DE RACHEL TRAJANO) .....	p. 163
• FIGURA 53.4: CRIANÇA COM MINHOCA NA MÃO .....	p. 173
• FIGURAS 54.4 E 55.4: CRIANÇAS REGANDO A JABUTICABEIRA .....	p. 174
• FIGURA 56.4: MENINA BRINCANDO DE LUZ E SOMBRA .....	p. 174
• FIGURA 57.4: “TEIA SONORA” .....	p. 181
• FIGURAS 58.4, 59.4: CRIANÇAS CONSTRUINDO E EXPLORANDO SEUS INSTRUMENTOS- BRINQUEDOS .....	p. 184
• FIGURAS 60.4, 61.4: CRIANÇAS CONSTRUINDO E EXPLORANDO SEUS INSTRUMENTOS- BRINQUEDOS .....	p. 185
• FIGURA 62.4: CRIANÇAS APRESENTANDO OS INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS POR ELAS .....	p. 186
• FIGURA 63.4: CRIANÇAS APRESENTANDO OS INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS POR ELAS .....	p. 186
• FIGURA 64.4 E 65.4: CRIANÇAS EXPLORANDO A “ESCULTURA SONORA” .....	p. 187
• FIGURA 66.4 E 67.4 CRIANÇAS EXPLORANDO A “ESCULTURA SONORA” NA MOSTRA PEDAGÓGICA .....	p. 188
• FIGURA 68.4 CRIANÇAS EXPLORANDO A MARIMBA CONSTRUÍDA POR ELAS .....	p. 189
• FIGURA 69.4: PÉS DAS CRIANÇAS DA TURMA 31 .....	p. 191
• FIGURA 70.4: GRUPO “CHORÕES” NA “FESTA DA CULTURA POPULAR” .....	p. 195
• FIGURAS 71.4 E 72.4: ATIVIDADES INTEGRADAS COM AS FAMÍLIAS .....	p. 200
• FIGURA 73.4 : ENSAIO DA “BANDA DOS PAIS” .....	p. 202

- FIGURA 74.4: APRESENTAÇÃO DA “BANDA DOS PAIS” NA FESTA DA CULTURA POPULAR .....p. 202
- FIGURA 75.4: PARTITURA DA CANÇÃO “A PULGUINHA”.....p. 204
- FIGURAS 76.4 E 77.4: MENINO TOCANDO EM EVENTO NA PRAÇA DE REALENGO.....p. 208
- FIGURA 78.5: PARTITURA DA COMPOSIÇÃO ESPONTÂNEA DE MARIANE.....p. 223
- FIGURA 79.5: PARTITURA DE TRECHO DA COMPOSIÇÃO ESPONTÂNEA DE LUIZA .....p. 224
- FIGURA 80.5: PARTITURAS COMPARATIVAS: COMPOSIÇÃO ESPONTÂNEA DE LUIZA E “BRILHA, BRILHA ESTRELINHA” .....p. 231
- FIGURA 81.5: TRANSCRIÇÃO DA MELODIA CRIADA POR UMA CRIANÇA PARA O “HINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL” .....p. 232
- FIGURAS 82.5, 83.5 E 84.5: REGISTROS GRÁFICOS DOS SONS DA ESCOLA FEITOS PELAS CRIANÇAS .....p. 235
- FIGURA 85.5 E 86.5: CRIANÇAS EXPLORANDO INSTRUMENTOS MUSICAIS.....p. 239
- QUADRO 87.5 E 88.5: CRIANÇAS EXPLORANDO GARRAFAS COM ÁGUA .....p. 239
- FIGURA 89.5: MENINAS DIALOGANDO SONORAMENTE AO XILOFONE .....p. 244
- FIGURA 90.5: PARTITURA DO JOGO DE IMPROVISACÃO “RABO DO TATU”.....p. 245
- FIGURA 91.5: PARTITURA DO JOGO DE IMPROVISACÃO “ESQUILO APRESSADO”.....p. 247
- FIGURA 92.5: PARTITURA DE PADRÕES RÍTMICOS PARA IMPROVISACÃO “RABO DO TATU” .....p. 248
- FIGURA 93.5: CRIANÇAS EM PROCESSO DE CRIAÇÃO COLETIVA .....p. 250

## LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1.3 – ACESSO ÀS TECNOLOGIAS – CRIANÇAS CREIR ..... p. 150

## LISTA DE VÍDEOS

1. INTRODUÇÃO ..... p. 21
2. CAPÍTULO 1: COLÉGIO PEDRO II: UMA ESCOLA DIVERSA E PLURAL .....p. 41
3. CAPÍTULO 2: CRIANÇAS E EDUCAÇÃO MUSICAL EM DIÁLOGO .....p. 82
4. O QUE É MÚSICA PARA AS CRIANÇAS DO CREIR .....p. 96
5. PARA QUE SERVE A AULA DE MÚSICA PARA AS CRIANÇAS DO CREIR .....p. 98
6. AS AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO ÀS CRIANÇAS DO CREIR .....p. 108
7. O QUE AS CRIANÇAS DO CREIR APRENDERAM NA AULA DE MÚSICA .....p. 120

8. CAPÍTULO 3: BRINCAR.....	p. 125
9. DO QUE AS CRIANÇAS DO CREIR GOSTAM DE BRINCAR .....	p. 128
10. JOGO DE IDENTIDADE SONORA – CORUJA .....	p. 134
11. BRINCADEIRAS CANTADAS .....	p. 140
12. JOGO MUSICAL DRAMATIZADO: A LINDA ROSA JUVENIL .....	p. 141
13. FESTA DA CULTURA POPULAR: BUMBA-MEU-BOI .....	p. 143
14. JOÃO PEDRO E O SOM DA CAPOEIRA .....	p. 143
15. OKINAKURINO .....	p. 144
16. CANÇÃO DE GANA .....	p. 144
17. DIÁLOGOS SONOROS .....	p. 146
18. JOGO DA IDENTIDADE SONORA .....	p. 150
19. BRINCADEIRA CANTADA “SAI, PIABA” .....	p. 152
20. BRINCADEIRA CANTADA “A D. ARANHA”.....	p. 153
21. JOGO DO ESPELHO.....	p. 154
22. PARLENDAS: RELOGINHO TIC-TAC .....	p. 155
23. MERGULHO LÚDICO-ESTÉTICO DOS PROFESSORES “OS SALTIMBANCOS”.....	p. 159
24. CAPÍTULO 4: INTEGRAR .....	p. 168
25. CRIANÇAS BRINCANDO ENQUANTO PINTAM .....	p. 171
26. CRIANÇAS BRINCANDO NO BOSQUE DA BARRA .....	p. 175
27. DIÁLOGOS SONOROS – CRIANÇAS E ARARAS .....	p. 176
28. CANTORIA NA INAUGURAÇÃO DA CASINHA .....	p. 176
29. SONORIZAÇÃO “A HISTÓRIA DA LAGARTA” .....	p. 182
30. HISTÓRIA DO TERROR DO CASTELO MAL ASSOMBRADO .....	p. 183
31. CONSTRUÇÃO DE UMA ESCULTURA SONORA.....	p. 186
32. EXPLORAÇÃO SONORA MARIMBA .....	p. 188
33. OFICINA “BANDA DE MONSTROS” .....	p. 190
34. INTEGRAÇÃO – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL .....	p. 194
35. PROCESSO DE ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS: ABRE A RODA, TINDOLELÊ .....	p. 197
36. PROCESSO DE ACOLHIMENTO: DANIELA .....	p. 197
37. PROCESSO DE ACOLHIMENTO: PEDRO HENRIQUE .....	p. 197
38. CAPÍTULO 5: CRIAR .....	p. 209
39. RECRIAÇÃO DE UMA CANÇÃO DE NINAR .....	p. 215
40. SUBVERSÃO MUSICAL .....	p. 218
41. CRIAÇÃO ESPONTÂNEA – MARIANE (5 ANOS) .....	p. 222
42. CRIAÇÃO ESPONTÂNEA – LUIZA (3 ANOS) .....	p. 224
43. CRIAÇÃO A PARTIR DA PAISAGEM SONORA DA ESCOLA .....	p. 236
44. EXPLORAÇÃO TAMBOR.....	p. 242
45. DIÁLOGO SONORO – XILOFONE .....	p. 244
46. JOGO DE IMPROVISACÃO “O ESQUILO APRESSADO” .....	p. 246
47. PROCESSO DE CRIAÇÃO COLETIVA: HINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO PEDRO II .....	p. 251
48. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	p. 254



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

- **ABEM:** Associação Brasileira de Educação Musical
- **CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- **COPAS:** Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial
- **CART:** Conselho de Alunos Representantes de Turma
- **CEFET/RJ:** Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
- **CONEM:** Conselho de Educação Musical
- **CONSUP:** Conselho Superior do Colégio Pedro II.
- **CPII:** Colégio Pedro II
- **CREIR:** Centro de Referência em Educação Infantil Realengo
- **EDIs:** Espaços de Desenvolvimento Infantil
- **IFF:** Instituto Federal Fluminense
- **IFRJ:** Instituto Federal do Rio de Janeiro
- **MEC:** Ministério da Educação
- **PNE:** Plano Nacional de Educação
- **PPPI:** Projeto Político Pedagógico Institucional
- **PROEJA -** Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- **PROPGPEC:** Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Extensão e Cultura
- **RPS:** Reunião de Planejamento Semanal
- **SESOP:** Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica
- **UEI:** Unidade de Educação Infantil
- **UEIR:** Unidade de Educação Infantil Realengo
- **UFRJ:** Universidade Federal do Rio de Janeiro
- **UNESP:** Universidade do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.21
(a) APROXIMAÇÃO COM O TEMA .....	p. 22
(b) OBJETO DE ESTUDO.....	p. 23
(c) INQUIETAÇÕES E PROBLEMAS DE PESQUISA .....	p. 24
(d) JUSTIFICATIVA.....	p. 26
(e) CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	p. 28
(f) REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	p. 34
(g) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: “COMPANHEIROS DE VIAGEM”.....	p. 36
(h) ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: “MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA” .....	p. 39
1. CAPÍTULO 1: COLÉGIO PEDRO II: UMA ESCOLA DIVERSA E PLURAL.....	p. 41
1.1. CHEGADA AO PEDRO II.....	p. 42
1.2. CAMPUS REALENGO.....	p. 44
1.3. CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO.....	p. 48
1.3.1. Espaço Físico.....	p. 49
1.3.2. Atendimento às crianças.....	p. 53
1.3.3. Equipe de trabalho.....	p. 56
1.3.4. Autonomia da Unidade de Educação Infantil.....	p. 61
1.4. ESTRUTURA GERAL DO COLÉGIO PEDRO II.....	p. 66
1.5. DEPARTAMENTO DE MÚSICA .....	p. 70
1.5.1. Ensino: Música no Currículo.....	p. 71
1.5.2. Educadores musicais do Colégio Pedro II.....	p. 74
1.5.3. Extensão: Projetos e atividades extraclasse.....	p. 77
1.6. UMA ESCOLA COMPLEXA, PLURAL E TRANSFORMADORA.....	p. 79
2. CAPÍTULO 2 CRIANÇAS E EDUCAÇÃO MUSICAL EM DIÁLOGO:.....	p. 82
2.1. INFÂNCIAS E CRIANÇAS.....	p. 83
2.1.1. Crianças como sujeitos de pesquisa e como pesquisadores.....	p. 83
2.1.2. Um diálogo entre os conceitos e as crianças do CREIR: Concepções de criança e infância.....	p. 85
2.1.3. Os mundos sociais e as culturas das crianças .....	p. 88
2.1.4. As relações entre as crianças: O Diálogo e a Alteridade.....	p. 90
2.1.5. Um projeto educativo tendo a criança como ponto de partida.....	p. 91
2.2. A EDUCAÇÃO MUSICAL DA CRIANÇA PEQUENA.....	p. 93
2.2.1. As Crianças e as Músicas .....	p. 93
2.2.1.1. O que é Música?.....	p. 94
2.2.1.2. Qual finalidade da Educação musical?.....	p. 98
2.2.1.3. O Desenvolvimento musical das crianças.....	p. 103
2.2.1.4. O Mundo sonoro interno e o modo musical das crianças.....	p. 104

2.2.2.	Experiências Sonoro-Musicais na Infância.....	p. 107
2.2.2.1.	Um Corpo em Movimento.....	p. 110
2.2.2.2.	A Voz.....	p. 112
2.2.2.3.	A Escuta.....	p. 117
2.2.3.	A Construção da Educação Musical pela criança.....	p. 117
2.3.	PUXANDO OS FIOS.....	p. 122
3.	CAPÍTULO 3: BRINCAR.....	p. 123
3.1.	BRINCADEIRA DE CRIANÇA: “AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM DE BRINCAR, BRINCAM DE VERDADE”.....	p. 127
3.1.1.	Um cotidiano construído pelas brincadeiras e interações.....	p. 127
3.1.2.	O Imaginário.....	p. 131
3.1.3.	Uma “Caixa de brinquedos”.....	p. 135
3.2.	MÚSICA COMO JOGO DE CRIANÇAS.....	p. 139
3.2.1.	Brinco quando canto e canto quando brinco: Um Corpo Brincante.....	p. 139
3.2.2.	Brinquedos daqui e de lá: ampliação de repertório Diversidade e Alteridade.....	p. 142
3.2.3.	Jogos Sonoros: Diálogo e Identidade.....	p. 146
3.2.4.	Afetividade construída no brincar.....	p. 152
3.2.5.	A autonomia e Autoria no jogo das crianças.....	p. 155
3.3.	O BRINCAR, AS CRIANÇAS E AS MÚSICAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO.....	p. 159
3.3.1.	Adultos Brincantes: Mergulhos Lúdico-Estético dos Educadores e famílias.....	p. 159
3.3.2.	Afetos, Marcas, Desejos e Sonhos.....	p. 164
4.	CAPÍTULO 4: INTEGRAR.....	p. 168
4.1.	CONHECIMENTO FRAGMENTADO X <i>SENSORIUM</i> INFANTIL.....	p. 169
4.2.	INTEGRAÇÃO: ARTE E VIDA.....	p. 171
4.3.	INTEGRAÇÃO ENTRE AS LINGUAGENS.....	p. 177
4.4.	“UBUNTU”: INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR.....	p. 191
4.4.1.	Integração com os demais segmentos.....	p. 192
4.4.2.	Famílias como coconstrutoras de um projeto Artístico Educativo.....	p. 196
4.4.3.	Envolvimento de todos os setores da Escola.....	p. 203
4.5.	A CONEXÃO, AS CRIANÇAS E AS MÚSICAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO: AFETOS, MARCAS, DESEJOS E SONHOS.....	p. 206
5.	CAPÍTULO 5: CRIAR.....	p. 209
5.1.	AS CRIANÇAS E A CRIAÇÃO MUSICAL.....	p. 211
5.1.1.	O Criar como essência das crianças.....	p. 211
5.1.2.	Música na Educação Infantil como Prática de Liberdade.....	p. 217
5.2.	O CARÁTER DAS CRIAÇÕES INFANTIS.....	p. 220
5.2.1.	Arte infantil é arte do efêmero.....	p. 221
5.2.1.1.	A importância do Registro.....	p. 226
5.2.2.	A consciência das crianças em seus processos criativos.....	p. 228
5.2.3.	Reprodução interpretativa: Influência dos Mundos sociais nas criações das	

crianças.....	p. 231
5.3. PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....	p. 234
5.3.1. Para criar é preciso escutar... “Um passeio sonoro” .....	p. 233
5.3.2. Explorações Sonoras.....	p. 236
5.3.3. Improvisações.....	p. 242
5.3.4. Processos de criação coletiva.....	p. 249
5.4. O CRIAR, AS CRIANÇAS E AS MÚSICAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO: ENVOLVIMENTO POÉTICO, AFETOS, MARCAS, DESEJOS E SONHOS.....	p. 251
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.254
REFERÊNCIAS.....	p. 263
ANEXOS.....	p. 276

# INTRODUÇÃO

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/1-introducao-video-introductorio.html>



## INTRODUÇÃO

### (a) Aproximação com o tema

Que contribuições as crianças podem trazer para os avanços científicos nos campos da Música e da Educação? Tendo em vista a rica produção científica e intelectual brasileira na área da Educação Musical na infância, esta tese visa consolidar e ampliar as discussões atuais, a partir da perspectiva infantil.

A investigação acerca da música para as crianças pequenas se deu durante os quatro anos do doutorado, os quais podem ser considerados como ressonâncias de uma trajetória permeada pelo encantamento e descobertas dos universos musical e infantil.

As reflexões trazidas neste trabalho são fruto das relações estabelecidas ao longo dos anos com as crianças, as músicas, a Educação Musical, a educação e a pesquisa.

Por ser um estudo que considera o ponto de vista das crianças, decidiu-se trazer aqui suas próprias definições de pesquisa, as quais apontam para dois aspectos que motivaram a escolha do tema desta tese: a paixão - *“a gente pesquisa alguma coisa que a gente gosta muito* (Antônio, 6 anos) - e a curiosidade epistemológica - *“Pesquisa é quando a gente descobre animais novos e coisas novas...”* (Mateus, 6 anos).

A história de vida desta pesquisadora foi construída por muitas influências no campo musical e educacional por parte de seus familiares, os quais trouxeram o encantamento pela profissão docente. Pelos relatos de sua mãe, avó e tios, percebia-se que, apesar de desafiadora, era uma missão gratificante e transformadora.

A opção pela carreira de Educação Musical no Brasil pressupõe uma disposição para atuar simultaneamente em várias frentes de trabalho. Diante disso, no caminho trilhado, atuou-se tanto em Instituições de rede pública como privada, desempenhando diferentes papéis: professora de música nos segmentos Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, professora de piano, pianista e regente de corais de crianças, adolescentes e adultos, professora de cursos de licenciatura em Pedagogia e Música, pós-graduação em Educação Musical, dentre outras atividades.

Dos vários espaços de atuação, a escola sempre foi o lugar no qual sentia-se mais realizada, pois percebia que estava possibilitando a democratização do ensino de Música a crianças que, provavelmente, não o teriam em outros espaços. A “herança educacional” familiar também norteou o amor e a defesa pela escola pública. Toda a educação regular vivenciada,

(com exceção do Ensino Médio), desde a Educação Infantil ao Doutorado, e especialização em música, com 15 anos de duração, deu-se no âmbito público. Assim, tendo como missão o compromisso de retribuir de alguma forma tudo que se recebeu, sempre procurou-se atuar como educadora musical na escola regular, no âmbito público municipal, estadual e, hoje, federal. Como nas palavras de Gilles Deleuze, atua-se com uma “crença no mundo” e esperança de renovação da escola como um espaço público fundamental na sociedade democrática, considerando as crianças e as músicas como potência de transformação.

Além da escolha por atuar na escola regular e pública, um segmento específico dentre os vários trabalhos com Música na escola fazia os “olhos brilharem”: a Educação Infantil. As crianças pequenas encantam e foi no trabalho com elas que se percebeu o quanto a música pode ser transformadora e contribuir para o desenvolvimento humano.

O fascínio pela Educação Infantil se deu desde a primeira atuação como educadora musical, em 2006. Durante o curso de Licenciatura em Educação Musical no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/UNESP<sup>1</sup>), assumiu-se a função de monitora de música no projeto “Tocando e Cantando,... fazendo música com crianças”, em Mogi das Cruzes/SP, orientando crianças de 3 a 6 anos e seus respectivos professores. Desde 2006 até o presente momento, tem-se atuado sem interrupção como professora e pesquisadora de música na Educação Infantil.

## **(b) Objeto de Estudo**

A presente pesquisa foi desenvolvida no Centro de Referência em Educação do Colégio Pedro II. O Colégio, inaugurado em 1837, é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil, e atende a mais de 13.000 alunos. O Departamento de Educação Musical do Colégio faz parte da Pró-Reitoria de Ensino e seu histórico tem reconhecido valor dentro da história do ensino musical no Brasil, pois, desde a sua fundação, a disciplina é parte integrante de seu currículo (COLÉGIO PEDRO II, *Online*, Acesso em 20.011.2014).

Em março de 2012, foi criada a unidade de Educação Infantil do Colégio, sediada no bairro de Realengo. Juntamente ao colega Ronaldo Cotrim, por designação, assumiu-se o cargo de primeiros professores de música efetivos.

---

<sup>1</sup> Doravante a sigla UNESP será usada para se referir à Universidade Estadual Paulista.

Desde 2014, com a chegada de professores efetivos e a autonomia da gestão na unidade, está sendo construído coletivamente o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)<sup>2</sup> da Educação Infantil, da qual a Educação Musical é parte integrante. Viveu-se, então, ao mesmo tempo, o Doutorado, e essa fase do processo de construção coletiva do PPPI do Colégio Pedro II.

### (c) Inquietações e Problemas de Pesquisa

Por ter atuado por 10 anos como professora de música na Educação Infantil e sido designada Coordenadora da Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II, viveu-se o desafio de construir um projeto de Educação Musical que contemplasse os princípios inovadores da recém-inaugurada Educação Infantil em diálogo com o quase bicentenário Departamento de Educação Musical. Este percurso vivenciado foi permeado por inúmeras questões.

Concomitantemente à preparação do Projeto de Doutorado, era necessário encontrar um caminho de pesquisa que, ao mesmo tempo, contemplasse os princípios da Instituição onde se trabalhava, o projeto de música desenvolvido no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo<sup>3</sup> (CREIR<sup>4</sup>), e uma contribuição pessoal ao esforço coletivo da equipe.

As falas das crianças revelam as motivações desta pesquisadora para essa busca: um tema que trouxesse inquietações -“*Pesquisa é pra pesquisar... Pra saber uma coisa que a gente quer muito*” (Maria Eduarda, 6 anos)- e uma abordagem inédita - “*Pesquisa é pesquisar coisas que ninguém sabe*” (José, 5 anos).

Iniciou-se, assim, a procura por um caminho de pesquisa que trouxesse uma real e inovadora contribuição para os avanços científicos na área da Educação Infantil e da Educação Musical.

Nessa procura foram retomadas as investigações anteriores, realizadas na graduação, especialização e mestrado. Ao analisá-las, percebeu-se que as pesquisas anteriores desenvolvidas levavam sempre a um desejo de escuta e diálogo com o outro, fossem eles professores de Educação Infantil, alunos de Pedagogia ou alunos do ensino Fundamental. Essa escuta do outro, propondo novas reflexões acerca do objeto de estudo - Educação Musical -,

---

<sup>2</sup> Doravante será usada a sigla PPPI para se referir ao Projeto Político Pedagógico Institucional.

<sup>3</sup> Conforme será explicado no capítulo 1, em 2016 a Unidade de Educação Infantil passou a ser Centro de Referência em Educação Infantil.

<sup>4</sup> De agora em diante será usada a sigla CREIR para se referir ao Centro de Referência em Educação Infantil Realengo.



acabou por ser, mesmo que de modo não consciente, um eixo condutor das diferentes pesquisas desenvolvidas.

Essa volta em direção às próprias pesquisas realizadas permitiu que se percebesse que, no fundo, essa escuta nada mais era do que um desejo de aprimorar a própria prática docente, a partir do olhar dos principais sujeitos deste processo, como, inclusive, Beineke já apontou:

Argumenta-se que ouvir e compreender a perspectiva dos alunos sobre sua aprendizagem pode oferecer subsídios importantes para o professor, visando à construção de propostas de educação musical que valorizem aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros. (BEINEKE, 2011, p. 81).

Esta reflexão clarificou a principal motivação da pesquisa: compreender como os atores dos processos educativos musicais constroem e enxergam seus percursos musicais na escola. Foi então que, permeada pelas discussões e estudos da infância, decidiu-se ater-se à importância do direito dela à participação, o qual pressupõe uma real escuta da criança.

Diante disso, o foco da pesquisa passou a ser a escuta das crianças da Educação Infantil do CREIR. As perguntas que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa foram:

- . “Como a criança pequena constrói e percebe a Educação Musical no Colégio Pedro II?”
- . “Como construir um projeto artístico educativo COM e A PARTIR das crianças?”

Quando tomada essa decisão, outras questões guiaram as escolhas metodológicas: Por que não entrevistar crianças pequenas? O que elas têm a dizer?

Era necessário compreender as nuances e a ludicidade em suas falas, mas também era preciso acreditar na potência de transformação que elas têm, identificando, por meio de uma escuta às suas vozes, o que as tocava e atravessava. Considerando a capacidade que a infância tem de provocar mudanças, surgiu mais uma questão que guiou esta pesquisa:

- . “Como as vozes das crianças transformam o contexto em que estão inseridas?”

Os objetivos deste trabalho então passaram a ser os seguintes:

- . A partir da escuta das vozes das crianças do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II, construir um projeto artístico-educativo com e a partir delas.
- . Refletir acerca das crianças e das músicas como potência de transformação na construção da Educação Musical no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II.

#### **(d) Justificativa**

Na busca por motivações e argumentos para a justificativa deste trabalho, procurou-se investigar “*alguma coisa que fosse muito importante*”, como disse Livia, 5 anos, ao apresentar o que para ela era uma pesquisa, ou, nas palavras da Dra. Regina Márcia Simão Santos, a partir de Deleuze e Guattari (1992, p. 108-109), buscou-se, no lugar do “verdadeiro”, aquilo que fosse “interessante, importante e notável” - critérios imanentes, referentes àquilo que faz pensar e produz aumento de potência (SANTOS, 2015, p.122).

Portanto, além da importância para o contexto local em que se encontrava a pesquisa, esta também se fez relevante diante do atual contexto em que a escola pública brasileira está inserida. Atualmente estão postos dois grandes desafios (1) a obrigatoriedade de ensino de música na Educação Básica e (2) a obrigatoriedade e universalização da Educação Infantil.

A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDB n. 9394/96 e determina que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil. O Plano Nacional de Educação (PNE<sup>5</sup>) propôs para o período de 2010 a 2020 vinte metas para a corrente década, sendo a primeira delas ligada à Educação Infantil: Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 9).

O enfoque dado à Educação Infantil por parte do MEC<sup>6</sup> tornou-se uma importante justificativa para este trabalho. Por ser o Colégio Pedro II uma Instituição diretamente ligada ao Ministério da Educação, a única no Brasil que oferece ensino desde a Educação Infantil até o Mestrado Profissional, suas propostas de ensino são uma forte referência nacional. No PNE é explicado como se dará a expansão da Educação Infantil. Nesse documento, é afirmado que serão respeitadas “as peculiaridades locais, mas em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com o padrão nacional de qualidade, também a ser definido. (BRASIL, 2014, p. 17).

No que diz respeito à música na escola, desde que foram sancionadas a Lei n. 11.769/2008, referente à obrigatoriedade de seu ensino nas escolas, e a Lei n. 13.278/2016, que determinou a obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens artísticas (artes cênicas, artes visuais, dança e música), muito se tem pensado e agido em prol da Educação Musical na Educação Básica. Portanto, “são diversas as motivações para a “volta da música à escola”, ou,

---

<sup>5</sup> De agora em diante a sigla PNE será usada para se referir ao Plano Nacional de Educação.

<sup>6</sup> De agora em diante a sigla MEC será usada para se referir ao Ministério da Educação

[melhor dizendo], para a revitalização desse espaço que lhe é de direito, mas que talvez não tenhamos ocupado efetivamente” (SANTOS, 2012, p. 13). Este trabalho configura-se como uma destas ações em favor da revitalização do espaço destinado à música no contexto escolar.

Outra discussão atual que influencia a situação da música na escola foi a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC<sup>7</sup>) em 15 de Dezembro de 2017, a qual foi homologada em 20 de Dezembro de 2017 pelo ministro da Educação.

Como afirmou o presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM<sup>8</sup>), Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira, em uma nota destinada aos membros da associação, a BNCC faz parte de um movimento de “homogeneização que, atrelado aos sistemas nacionais e internacionais de avaliação, constituem-se como sérios entraves ao trato da diversidade, à autonomia docente e à flexibilização curricular”. (PEREIRA, *Online*, 2017). Torna-se, portanto, necessária a luta por uma Educação Musical diversa e democrática no currículo da escola brasileira.

Mais uma justificativa, a qual se considera como a mais “interessante, importante e notável”, é a compreensão de que as crianças podem ser entendidas como potência de mudança. Gilles Deleuze afirmou que “se as crianças conseguissem que seus protestos ou questões fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino” (DELEUZE em conversa com FOUCAULT, 1979, p. 72).

Portanto, considerando os desafios da democratização da Educação Infantil e da música na escola, reafirma-se o compromisso político, epistemológico e estético (FREIRE, 2001) na atuação como artista, pesquisadora e professora em diálogo com crianças e músicas. Tem-se esperança em uma transformação do atual cenário, por meio da potência da infância, associada a uma Educação Musical humana e criativa.

---

<sup>7</sup> De agora em diante será usada a sigla BNCC para se referir à Base Nacional Curricular Comum.

<sup>8</sup> Doravante será usada a sigla ABEM para se referir à Associação Brasileira de Educação Musical.

## (e) Caminhos Metodológicos

*Abre-te, ouvido, para as vozes das crianças*<sup>9</sup>.

### i. Um Estudo de Caso com Crianças

Como metodologia para o desenvolvimento da presente pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, pois esta é baseada em uma relação intrínseca entre sujeito e objeto, conforme aponta Chizzotti (2003): “[...] o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (p. 29). Levando em conta que o problema apresentado nesta pesquisa é atual e tem sido pouco abordado por educadores musicais, considerou-se a técnica de estudo de caso como adequada para esta pesquisa. Nesse sentido, Yin (apud MARTINS, 2008) afirma:

Quando o estudo de caso escolhido é original e revelador, isto é, apresenta um engenhoso recorte de uma situação complexa da vida real, cuja análise-síntese dos achados tem possibilidade de surpreender, revelando perspectivas que não tinham sido abordadas por estudos assemelhados, o caso poderá ser qualificado como importante, e visto em si mesmo como uma descoberta (MARTINS, 2008, p.2).

Estando no “chão da escola”, com intuito de trazer as “vozes” das crianças, foi estabelecida uma relação intrínseca entre sujeito e objeto, repleta de significados e relações, as quais caracterizam essa abordagem (CHIZZOTTI, 2003, p. 29). Cabe esclarecer que o termo “vozes” se refere aos seus diferentes sentidos: literal, metafórico e político, como apontam os pesquisadores Connelly e Cladinin (1995):

A ‘voz’ representa o discurso e a perspectiva de quem fala. Metaforicamente, a ‘voz’ se refere à inflexão, ao tom, ao sotaque, ao estilo, às qualidades e aos sentimentos que expressam as palavras de quem fala. E do ponto de vista político, a ‘voz’ representa o direito de falar e ser representado/ouvido. (p.16-17).

Acrescente-se, ainda, um quarto sentido: o artístico, que diz respeito ao uso da voz cantada.

Partindo do desejo de trazer as vozes das crianças de 3 a 6 anos que estudaram no CREIR do Colégio Pedro II durante os anos de 2014 a 2016 e desenvolver uma escuta sensível aos seus

---

<sup>9</sup> Frase criada com inspiração na apresentação escrita pela Dra. Marisa Fonterrada para o livro “O Ouvido Pensante” (SCHAFER, 1991)

sonhos, medos e alegrias, estas foram consideradas participantes ativas desta escola que se está construindo. Os registros das suas vozes foram trazidos em vídeo e áudio, a partir de experiências sonoro-musicais e conversas direcionadas e espontâneas.

Ressalte-se novamente a importância em se propor o debate teórico-metodológico no que se refere à valorização das vozes infantis nas pesquisas educacionais. Tais investigações podem colaborar para a compreensão da infância como um espaço-tempo constituidor de cultura e saberes, além de contribuir para o desabrochar de uma confiança baseada na capacidade das crianças de criar e recriar a realidade social na qual estão inseridas (BRETAS; MARTINS, 2008).

Este tem sido um avanço nos últimos anos, em que estudos de diversas áreas têm reforçado e complementado a concepção de criança como sujeito capaz e informante competente da pesquisa científica (CRUZ, 2008, p. 77). Oferece-se, assim, o direito democrático de que a criança seja escutada e reconhecida como coconstrutora de seu conhecimento e copesquisadora, por meio de uma escuta ativa de suas hipóteses, opiniões, pontos de vista e elaborações de significados.

A criança pequena se expressa muito além da linguagem verbal e oral, por meio de uma multiplicidade de linguagens, que as escolas *Reggio Emilia* denominam “as cem, as mil linguagens da criança”:

Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico – um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós. (RINALDI, 2014, p. 124)

## ii. Geração de Dados - “*Conversações: com a palavra, as Crianças*”

Após ter convivido durante três anos com os meninos e meninas do CREIR e vivenciar experiências com eles, começou-se a refletir no quanto as crianças eram competentes para darem pistas do que realmente as tocava, o que as atravessava, e as movia, como aponta Larrosa (2002, p. 27).

Refletiu-se, a partir da revisão bibliográfica levantada, como, muitas vezes, as atividades e decisões referentes ao cotidiano escolar são resolvidas apenas pelos adultos, e como seria importante oferecer contextos nos quais as propostas fossem pensadas, não apenas *para* as

crianças, mas *com* elas e *por* elas, o que envolveria o desenvolvimento de mais autonomia delas nas tomadas de decisões.

É preciso ressaltar que a escuta das crianças sempre foi um dos princípios do CREIR, ação realizada por meio de constantes rodas de conversa e de espaços específicos destinados à participação das crianças nas decisões da escola, como é o caso do Conselho de Aluno Representante (CART<sup>10</sup>), em que duas crianças de cada uma das 12 turmas participam de um espaço em que são debatidos temas de interesse comum a toda escola.

O fato de a escola partir deste princípio, facilitou a abordagem metodológica adotada com as crianças. Diante disso, foi criado um guia de perguntas para diálogos a serem feitos com elas, a partir da ideia de escutar suas múltiplas linguagens.

Em um primeiro momento, a ideia era entrevistar 12 meninos e meninas que haviam sido alunos desta pesquisadora durante os 3 (três) anos da pesquisa. No entanto, com toda curiosidade e perspicácia infantil, a notícia das entrevistas e da câmera nova começou a se propagar pela escola. Várias crianças vieram procurar a pesquisadora e saber do que se tratavam aquelas conversas, que pareciam ser tão instigantes. Surgiram então os pedidos: posso ser entrevistado também?

E foi a partir desse desejo das crianças que se decidiu mudar a rota inicial, criar um plano de ação e permitir-se ser transformada pelo olhar e desejo infantil. Então, começou-se a refletir: Faz sentido escolher um grupo seletivo de crianças dentro da proposta democrática que vivemos na escola? Realmente parecia contraditório oferecer a oportunidade a apenas algumas crianças de expressarem suas ideias, teorias, questionamentos, desejos, afetos e sonhos.

Para realizar pesquisa com crianças no Brasil é necessário o consentimento das famílias. Pelo fato de o CREIR ser considerado como um núcleo de pesquisas, no ato da matrícula os pais/responsáveis assinam um termo de consentimento e autorização do uso da imagem da criança para fins pedagógicos e acadêmicos.

Apesar de ter o respaldo legal para o uso de suas vozes e imagens, foi explicado a cada uma delas do que tratava a pesquisa, convidando-as a participarem da investigação. Cabe ressaltar a importância da observação à ética para realização de pesquisa com crianças, a qual pressupõe a liberdade delas em consentir ou não em tomar parte. Como se considera que o nome próprio carrega a identidade e história de cada uma, optou-se por utilizar seus nomes reais, tendo em vista a importância de dar crédito e visibilidade à autoria dos meninos e meninas que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

---

<sup>10</sup> Doravante a sigla CART será usada para se referir ao Conselho de Aluno Representante

Levando em conta o grande número de crianças que demonstraram interesse em participar da investigação, a dúvida então pairou: seriam feitas conversas individuais? Rodas de conversa? Por mais que entendesse que a roda de conversa seria muito mais rica, refletiu-se acerca dos desafios que as menores ainda enfrentam com essa dinâmica, além de considerar que algumas ficariam “escondidas” em meio ao grupo.

Para esta decisão metodológica, decidiu-se mais uma vez ser guiada pelas preferências das crianças. Elas elegeram se preferiam conversar individualmente, em duplas, em trios ou pequenos grupos. Essa abertura foi dada para que elas percebessem desde a organização deste espaço de escuta, em que suas vozes e desejos eram valorizados. Em algumas situações pediram-se também sugestões aos professores, que conheciam bem as relações que elas mantinham entre si, para formação dos grupos. Portanto, as crianças participaram destes diálogos em muitos tipos de organização: individuais, duplas, trios ou pequenos grupos.

As conversas, as quais por seu caráter lúdico e experiencial, foram denominadas *ConversAções*<sup>11</sup>, foram todas gravadas e guardadas para posterior análise. Para este processo, tendo em vista a relação desigual adulto/criança, procurou-se oferecer um espaço acolhedor em que pudessem participar dessas *ConversAções* de maneira lúdica e intuitiva, de modo que ficassem à vontade para aquele diálogo que seria proposto.

Foi necessário que se tivesse muita sensibilidade, serenidade e escuta atenta. Uma atenção flutuante, concentrada e aberta (KASTRUP, 2015, p. 48), nunca passiva. Partiu-se da escuta como metáfora para a “abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (RINALDI, 2014, p. 124).

Para estudar as crianças é “tornar-se criança”. Buscando mergulhar nesse universo, a abordagem da pesquisa foi lúdica e afetiva, com uma linguagem adequada à idade delas. Tentou-se penetrar no círculo mágico que é o imaginário infantil. As questões que serviram de guia eram diretamente ligadas à sua experiência, às suas hipóteses, a suas opiniões, reflexões, sonhos e à sua imaginação.

As *ConversAções* foram rizomáticas, abertas e flexíveis, possibilitando vários outros caminhos e temas trazidos pelas crianças. Afinal, como afirma Koellreutter, é preciso “aprender a apreender do aluno o que ensinar” (BRITO, 2001, p. 31).

---

<sup>11</sup> Termo inspirado na obra “Conversações” de Deleuze (2013).

As análises das representações sociais dos meninos e meninas, constituídas por falas, gestos, movimentos e sons, após terem sido analisadas, apontaram para novas possibilidades de rotas e caminhos no que se refere à construção da Educação Musical no Colégio Pedro II.

Nesse sentido, foi necessário um constante cuidado para que o universo infantil não fosse “filtrado pela lente adulta” (SILVA, BARBOSA E KRAMER, 2008). Nas análises interpretativas realizadas foram levadas em conta as diferentes subjetividades envolvidas no processo, das crianças e da investigadora, o que é um processo complexo e rizomático. Enfrenta-se, portanto, o desafio de trazer as vozes, saberes e vivacidades infantis em um texto acadêmico.

Sarmento (2007) diz que escutar a voz das crianças consiste, em última análise, em escutar a voz do adulto, que se revela num discurso previamente interpretado (SARMENTO, 2007, p. 43). Partiu-se, então de um dos princípios das escolas Reggio Emilia, a “Pedagogia da Escuta”, não usado apenas no sentido de ser “um ouvido” para as crianças, mas também no exercício de escuta de si mesma, construída por essa relação.

Assim, a “Pedagogia da Escuta” – escuta do pensamento – tornou-se um dos princípios que guiou às análises deste trabalho. Rinaldi afirma que esta abordagem apresenta:

ética de um encontro edificado sobre a receptividade e hospitalidade ao Outro – uma abertura para a diferença do Outro, para a vinda do Outro. Ela envolve uma relação ética de abertura, tentando escutar o Outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o Outro como igual. As implicações para a educação são revolucionárias. (RINALDI, 2014, p. 43)

Por trás da *escuta* existe a curiosidade, o desejo, a dúvida, o interesse, a emoção e para isso é necessário abertura à mudança. Foi preciso um esforço para extrair sentidos do que foi dito pelas crianças, sem noções preconcebidas do que é certo ou apropriado. Essa pedagogia trata o saber como provisório e é necessária a abertura para a alteridade, uma alteridade da existência.

A pesquisa foi toda permeada pelo ‘contexto de escuta’, em que se aprende a ouvir e narrar (VECHI, 2013, p. 125). Foram escutas e narrativas rizomáticas, as quais contemplaram a multiplicidade e produziram infindáveis entradas e conexões.



### iii. Análise dos Resultados: Construção de uma Narrativa Sonora

A partir dos dados colhidos na pesquisa, por meio da relação entre a fundamentação teórica adotada, dados gerados e experiência da pesquisadora, construiu-se uma análise interpretativa.

A criança pequena não separa teoria e prática, pesquisa e arte, arte e vida. Por isso, Gustavo, 6 anos, toca piano e diz que essa ação é uma “pesquisa de música”. Olhar para essa perspectiva integradora por parte da criança é uma importante referência para os pesquisadores, que ainda buscam caminhos que transcendam essa fragmentação. Nas diversas disciplinas que frequentadas, nos cursos de mestrado e doutorado, ministradas pela orientadora, Marisa Fonterrada, ela sempre trazia tal preocupação: a necessidade de que pesquisadores da área musical fizessem música, por isso investia em uma ênfase prática e reflexiva em suas aulas.

Contaminada por esse princípio, procurou-se desafiar a incoerente distinção entre teoria e prática, por meio da união dos papéis de artista, pesquisador e professor, estabelecendo uma relação de reciprocidade. Não se acredita na separação de espaços para o desempenho destes papéis – tais como: o pesquisador deveria estar na universidade, o professor na sala de aula e o músico na sala de concertos.

Por se tratar de uma tese inserida no campo “música”, parecia incoerente utilizar apenas a linguagem escrita, portanto, procurou-se abrigar as ideias musicais das crianças de forma viva, durante todo o percurso da pesquisa.

As músicas trazidas nesta narrativa são advindas de situações em sala de aula em diferentes momentos do cotidiano escolar, e das *Conversações* com as crianças. Considera-se fundamental trazer para a pesquisa essa vivacidade e ludicidade, tão presentes no universo infantil.

As narrativas foram acerca daquilo que passou, aconteceu e tocou todos os envolvidos nesta pesquisa. Não daquilo que passou, aconteceu ou tocou (LAROSSA, 2002, p. 21). A definição trazida por Heidegger (1987, p. 143) também apresenta essa perspectiva: “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. [...] Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”(HEIDEGGER, 1987, p. 143).

Essas narrativas dos processos vivenciados foram fundamentais, pois, como diz Munduruku, o professor é um confessor dos seus sonhos. O autor afirma que narrá-los serve para “inspirar outras pessoas a narrar os seus, a fim de que o aprendizado aconteça pelas palavras e pelo silêncio” (MUNDURUKU, 2002, p. 39).

Cabe refletir acerca do difícil exercício de escrever, pois compromete mais do que falar: “Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida. Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo” (WEFFORT, 1992, p. 41). Foi pensando nas ‘marcas’, ‘sonhos’ e ‘desejos’ registrados que se optou por escrever em forma narrativa. A esse respeito, Madalena Freire ainda afirma:

Minhas palavras são extensões do meu corpo, meus membros apoiam-se nelas [...] quem toca em uma das minhas palavras é como se tocasse na menina dos meus olhos [...] as palavras, podem matar, ou fazer nascer, desvelar, revelar o nascimento do outro para mim. A marca única, genuína (sangrada) do autor emerge dessa busca de si mesmo contaminada do outro, na palavra (WEFFORT, 1992, p. 41).

No que se refere às narrativas, o desafio foi lidar com elas em sua intertextualidade; assim, a música vivenciada pelas crianças foi considerada de igual ou maior importância do que as palavras e imagens presentes no trabalho. Diante disso, foram utilizados fotos e vídeos dos Portfólios, bem como diversos registros audiovisuais das aulas, eventos da escola e *Conversações*, como relatos intertextuais do processo. As sonoridades e experiências musicais, ao serem analisadas, não foram consideradas apenas como dados, mas, de fato, como ideias musicais, que estabeleceram diálogo com o restante do texto. Essas ideias musicais foram trazidas de forma viva, por meio da plataforma virtual Blog “Experiências musicais na Educação Infantil do Colégio Pedro II”.

Por fim, ressalte-se que os caminhos metodológicos adotados e análises realizadas foram dinâmicos e abertos, sempre como um rascunho suscetível a receber mudanças e a ser atualizado, como proposto na base teórica do trabalho (DELEUZE; GUATTARI, 2014).

## **(f) Revisão Bibliográfica**

Na revisão bibliográfica buscou-se investigar se as pesquisas em Educação Musical voltadas às crianças pequenas pressupunham uma real participação das crianças e se a perspectiva delas era considerada.

Foi usada como referência a tese “A Pesquisa Brasileira Em educação musical Infantil: Tendências Teórico-Metodológicas e Perspectivas” (NIERI, 2014), a qual traz um cuidadoso levantamento de teses e dissertações, oriundas dos cursos de Pós-Graduação de universidades brasileiras as quais apresentam pesquisas acerca da Educação Musical de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, compreendidas entre 1996 a 2012, coletadas no Banco de Teses da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES<sup>12</sup>) e nos sites dos Programas de Pós-Graduação (PPG) em Música e em Educação.

Buscou-se verificar se as investigações eram realizadas com as crianças e se estas eram consideradas como sujeitos reflexivos e informantes competentes de pesquisa. Dos 71 trabalhos trazidos no levantamento feito por Nieri, apenas dois trazem abordagens metodológicas que consideram claramente as próprias concepções das crianças. Os trabalhos são “O sentido e o significado da notação musical das crianças (RHODEN, 2010) e “Musicalização na Educação Infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais (CATÃO, 2011), os quais trazem narrativas das próprias crianças acerca de suas produções musicais e suas vozes em uma roda de conversa.

Os demais trabalhos refletem acerca dos benefícios da música na formação das crianças e professores, possibilidades e desafios da música na Educação Infantil, na perspectiva do docente. Os procedimentos metodológicos mais usados foram as entrevistas e questionários com os professores generalistas (pedagogos) ou professores de música.

Quando havia um olhar voltado à produção musical da criança e à construção de seu conhecimento, o foco, na maioria das vezes, era voltado à área da psicologia da Educação Musical, com aplicação de testes e observações de determinadas ações que se buscava investigar.

Dos trabalhos que procuravam trazer o fazer musical das crianças de forma viva, as experiências eram narradas pelos próprios registros do professor em diários de bordo e análises de registros audiovisuais das aulas/encontros. Observou-se que grande parte dos trabalhos investigados trazem apenas a perspectiva dos professores acerca da música na infância.

Diante disso, considera-se que uma das contribuições deste trabalho é justamente ousar na tentativa de trazer a percepção das crianças, considerando-as como participantes e copesquisadoras competentes.

---

<sup>12</sup> Doravante a sigla CAPES será usada para se referir à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**(g) Fundamentação Teórica: “Companheiros de Viagem”<sup>13</sup>**

Gustavo, 6 anos, definiu pesquisa como “*Pesquisa é quando a gente mistura as mágicas, daí a gente começa a beber, daí a gente transforma em alguma coisa*”. De uma forma criativa e sensível Gustavo dá pistas de como poderia ser a fundamentação teórica desta pesquisa: conhecer diversos autores (*misturar as mágicas*), ser alimentada por eles (*começar a beber*) e então estabelecer um diálogo e construir ideias próprias (*transformar em alguma coisa*).

Para a organização do arcabouço teórico da tese, buscou-se construir alguns princípios que guiaram as análises trazidas e atravessaram todo trabalho, os quais trazem fundamentos filosóficos, educacionais, sociológicos e pedagógico-musicais, quais sejam:

- . Uma proposta rizomática que construa uma rede de sentidos;
- . Uma Escuta sensível à infância;
- . Uma educação democrática, crítica, libertadora e construída pela comunidade escolar<sup>14</sup>;
- . A compreensão da música como arte, jogo, criação e fator de desenvolvimento humano.

As reflexões foram baseadas em autores de diferentes áreas, de modo que o corpus teórico do trabalho desse conta dos diferentes aspectos envolvidos na pesquisa. Cada um destes princípios traz autores que os fundamentam:

I) *Uma proposta rizomática, que construa uma rede de sentidos*

Tendo por base a metáfora do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2014), tem-se por base um pensamento aberto, inacabado, modificável, não linear, em permanente construção. Assim, não são propostas verdadeiras, mas, antes, interpretações da realidade, que estabelecem sentidos e conexões com o objeto de estudo da presente tese.

A compreensão, segundo Deleuze e Guattari (2014), do “pensamento da diferença e multiplicidade, do acontecimento e da imanência, da potência de expressão” pode ser relacionada com a metáfora usada por Malaguzzi para se referir ao conhecimento, como uma espécie de “emaranhado de espaguete”. Para estes autores os “pensamentos e conceitos podem

---

<sup>13</sup> Metáfora usada pela professora Dra. Iveta B. A. Fernandes para se referir aos livros que emprestava aos seus alunos.

<sup>14</sup> A “comunidade escolar” é formada por professores e profissionais que atuam na escola, alunos e por suas famílias e/ou responsáveis.

ser vistos como consequência da provocação de um encontro com a diferença” (RINALDI, 2014, p. 30). Nesse sentido, destaco, também, o sentido plural e diverso dos conceitos de crianças e músicas.

Há de se ressaltar que se entende que a união de autores e ideias plurais enriquece e amplia o arcabouço teórico deste trabalho. Assim, acredito que as diferentes abordagens trazidas podem ser amparadas pelas múltiplas conexões propiciadas pela conjunção “e... e... e...” ...

Um rizoma não começa, nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter ser, *intermezzo*. A árvore é a filiação, mas o rizoma é a aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser [...]. (DELEUZE, GUATTARI, 2014, p. 48).

## II) *Uma Escuta sensível à infância*

Como já destacado nos caminhos metodológicos, a Pedagogia da Escuta, fundamentada na proposta das escolas Reggio Emília (RINALDI, 2014), foi um dos eixos norteadores das análises. Os estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2007) também apontam para a necessidade de elevar às vozes infantis.

Sarmiento (2007, p. 37) afirma que "o confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão ‘naturalmente’ privadas do exercício de seus direitos”. Como superação de tal perspectiva, os estudos da infância apontam para a importância de se oferecer espaços legítimos para que a criança possa viver sua liberdade e potência de infância.

## III) *Uma educação democrática crítica, libertadora e construída pela comunidade escolar;*

Tal concepção, base central no que se refere ao campo educacional desta tese, está fundamentada no pensamento de Paulo Freire (1991, 1994, 1996, 1999, 2000, 2001), o qual também trouxe importantes contribuições no que diz respeito à busca pela união de teoria e prática, ação criadora e transformação da realidade.

Outra base que fundamenta este princípio diz respeito às propostas das escolas Reggio Emília, especialmente no que se refere à participação, considerando crianças e educadores como coconstrutores do conhecimento e da cultura, e ao envolvimento da comunidade na criação e desenvolvimento do projeto educativo. Nesse sentido, acredito na escola como

um espaço público e um local para a prática ética e política – um lugar de encontro, interação e conexão entre cidadãos de uma comunidade, um lugar em que as relações combinam um imenso respeito pela alteridade, pela

diferença, com profundo senso de responsabilidade em relação ao outro, um lugar de intensa interdependência (RINALDI, 2014, p. 35).

Cabe refletir que não se pretende uma importação de modelos internacionais, mas antes, considerar tais propostas, as quais foi possível conhecer pessoalmente, como pistas e trilhas que inspirem o desejo de criar novas perspectivas.

IV) *A compreensão da música como arte, jogo, criação e fator de desenvolvimento humano.*

Tem-se como base o pensamento de Koellreutter, que entende a música como essencial para o “alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (1997, p. 72) assim como “[...] uma educação musical que tenda, essencialmente, ao questionamento crítico do sistema e não a sua reprodução, que tenda ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade e não à adaptação e à assimilação” (BRITO, 2001, p. 36). As ideias de Koellreutter foram trazidas, associadas, também, aos estudos de Teca Alencar de Brito (2001, 2003, 2007, 2012) acerca da música como jogo e do pensamento musical da criança e seus modos musicais, que foram fundamentais para a análise das experiências e conversações trazidas nesta tese.

As abordagens trazidas pelos educadores musicais Murray Schafer e Violeta Gainza também constituíram uma importante base para esta tese, principalmente para a compreensão dos processos criativos das crianças.

Outra importante referência, especialmente no que se refere ao desenvolvimento musical das crianças e na busca por uma Educação Musical expressiva e criativa que favorecesse o desenvolvimento social e humano, é o trabalho da Companhia de Música Teatral e da professora Helena Rodrigues (2015, 2016), que foi fonte de inspiração para o projeto artístico educativo do CREIR, referência para as análises das experiências musicais trazidas na tese.

Cabe destacar que o estágio de Doutorado Sanduíche, com subsídio financeiro da CAPES, realizado na Universidade Nova de Lisboa, sob orientação da professora Dra. Helena Rodrigues, durante os meses de abril a julho de 2017, foi um importante referencial teórico e prático para esta investigação<sup>15</sup>.

As experiências e pesquisas desenvolvidas durante o período de estágio contribuíram para o aprofundamento dos estudos e ações artístico-educativas no que diz respeito à Educação

---

<sup>15</sup> O relatório de atividades referente ao Doutorado Sanduíche, enviado à CAPES, encontra-se disponível em <https://goo.gl/TCSdck>.

Musical no CREIR do Colégio Pedro II, e para mudanças nas formas de pensar a Educação Musical e agir no espaço escolar.

Os percursos trilhados neste estágio também entraram em diálogo com os dados gerados a partir da pesquisa no Colégio Pedro II, em forma de fundamentação teórica, o que trouxe novas perspectivas e possibilitou uma ampliação da análise.

Ao considerar as crianças e as músicas como potência de transformação, foram trazidos fundamentos que amparem o direito à música, à educação pública, e o cultivo de uma escola de Educação Infantil que reconheça “as crianças como agentes de mudança e transformação e que com elas, efetivamente, estabeleçam relações de CONFIANÇA para a construção de uma AUTONOMIA criativa”. (RINALDI, 2014, p. 15, grifo da autora)

#### **(h) Organização do Trabalho: “Montando o quebra-cabeça”**

Esses três eixos - brincar, integrar e criar - foram encontrados como platôs para a organização deste trabalho, tendo em vista a construção de uma proposta rizomática, uma escuta sensível à infância, uma educação democrática, crítica, libertadora e construída pela comunidade escolar, além da compreensão da música como jogo, criação e fator de desenvolvimento humano.

Por estar amparada em uma fundamentação teórica que pressupõe a integração e a construção de uma linha de sentidos, o exercício de organizar o trabalho em partes, que são por si só interdependentes, foi um grande desafio.

Como descrito na apresentação dos caminhos metodológicos, a narrativa foi vista como possibilidade de integrar essa teia de sentidos. Além de terem sido propostos diálogos entre conceitos, reflexões, experiências e expressões das “vozes” das crianças, em todos os seus sentidos, os capítulos foram permeados, também, por quadros construídos, fotos e vídeos.

O enredamento entre os vários caules desta tese-rizoma se deu pelas reflexões acerca das transformações por meio das músicas e das crianças, a partir do encontro entre a fundamentação teórica adotada, as discussões e análises de dados (incluindo os conceitos, *vozes* das crianças e experiências).

O trabalho é dividido em 5 capítulos. O primeiro capítulo apresenta o *lócus* da pesquisa, o segundo os fundamentos teóricos adotados e os capítulos 3, 4 e 5 foram organizados a partir dos três platôs identificados como eixos condutores: brincar, integrar e criar. As Conversações com as crianças levaram à identificação destes eixos, os quais propõem a construção de uma

Educação Musical na qual os meninos e meninas do Colégio Pedro II façam música brincando, transcendam a fragmentação e possam exercer sua essência criativa.

Além da organização do trabalho, estes eixos também estão presentes na linguagem do trabalho. Procurou-se trazer ludicidade, integração e criação no exercício de escrita do texto desta tese. Apresentada a estrutura geral, traz-se agora o que foi proposto em cada capítulo.

No primeiro capítulo da tese é apresentado o *lócus* da pesquisa. É narrada a chegada ao Colégio Pedro II, em Realengo, e apresentadas as características de seu Centro de Referência de Educação Infantil, objeto desta pesquisa: seu espaço físico, o atendimento às crianças, a equipe de trabalho e como se deu o processo de autonomia da Unidade de Educação Infantil. Apresenta-se, então, a estrutura geral do Colégio Pedro II e de seu Departamento de Educação Musical.

O segundo capítulo apresenta os aportes teóricos deste trabalho, a partir do diálogo entre as crianças e a Educação Musical. São apresentadas discussões acerca dos conceitos de Infâncias e Crianças, dos aportes teórico metodológicos utilizados como base para a Educação Musical da criança pequena e das reflexões acerca da construção da Educação Musical pela criança.

O capítulo três tem o eixo “Brincar” como platô que conduz as discussões. Discute-se a importância do brincar para as crianças e propõe-se a compreensão da música como jogo de crianças.

O segundo eixo, “Integrar”, é apresentado no capítulo quatro, o qual apresenta a discussão acerca do *sensorium infantil* e traz a potência da integração entre arte e vida, entre as linguagens e com a comunidade escolar.

No capítulo cinco, “Criar”, são propostas reflexões acerca da relação das crianças com o ato de criar, o caráter das invenções infantis, além de diferentes possibilidades de práticas criativas em Educação Musical.

Os capítulos três, quatro e cinco encerram-se com reflexões acerca das músicas, crianças e brincadeiras/integração/criação como potência de transformação, a partir dos encantamentos produzidos nesta pesquisadora e nas crianças: afetos, marcas, desejos e sonhos. Daí o tema desta tese: “Músicas e Crianças como potência de Transformação”.



# CAPÍTULO 1

## COLÉGIO PEDRO II: UMA ESCOLA DIVERSA E PLURAL



[https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/2-video-introdutorio\\_3.html](https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/2-video-introdutorio_3.html)



## CAPÍTULO 1: COLÉGIO PEDRO II: UMA ESCOLA DIVERSA E PLURAL

### 1.1.CHEGADA AO PEDRO II

*Coisa que gosto é poder partir  
Sem ter planos*  
Milton Nascimento

Aberta aos novos rumos que a vida profissional tomaria, chegou-se ao Rio de Janeiro no dia 27 de janeiro de 2014, com uma passagem comprada de última hora, pois estava prestes a iniciar a jornada “Rio – São Paulo”, que, mal sabia, se tornaria tão habitual. Dirigiu-se, então, à Pró-Reitoria de Ensino, situada no *Campus* São Cristóvão, a fim de participar de uma reunião de orientação aos professores aprovados em concurso.

Com uma expectativa receosa, pois, por ter feito uma prova escrita em que foram cobrados conteúdos históricos, cívicos e referentes à Instituição, imaginava-se estar entrando em um lugar de muita tradição e, pensava, “parado no tempo”. Ledo engano.

Chegada à reunião percebeu-se quão bem preparados e atualizados eram os profissionais que ali se encontravam. Muitos mestres, doutores ou cursando pós-graduação, com vasta experiência profissional. Nas poucas palavras trocadas naquele dia, percebeu-se quão rica seria aquela experiência.

Naquela reunião, o Pró-reitor de ensino, na época, professor Flavio Balod, chamou a atenção, justamente, para a relevância histórica do Colégio e o quanto estar mergulhado naquele universo era importante. Ele afirmou: “*estamos em um verdadeiro patrimônio histórico... em um lugar que deu base à história da educação no Brasil; este lugar respira história*”. Ele ressaltou ainda que “*o que define a identidade de um país são suas tradições*”.

Estas palavras me atravessaram, como diz Larrosa, e me fizeram enxergar a amplitude e relevância da tradição quase bicentenária do Colégio Pedro II.

*Tem gente que chega pra ficar  
Tem gente que vai pra nunca mais  
Tem gente que vem e quer voltar*  
Milton Nascimento

De volta ao Rio, no dia 25 de Março de 2014, dia da posse, como nos versos de Milton Nascimento, depois daquela primeira reunião, tornava-me parte daquela “gente que vem e quer voltar” e mal sabia que “chegava pra ficar”.

A ansiedade tomava conta daquele momento, quando escolheríamos nossa lotação, junto ao atual Chefe de Departamento, Roberto Stepheson, e demais colegas aprovados no concurso. Como boa pesquisadora, já conhecia bem toda a estrutura do Colégio e as possibilidades de *Campi* em que poderia vir a atuar: *Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo, Humaitá, Niterói, Realengo, São Cristóvão e Tijuca*. A partir daí foi preciso pesquisar a geografia do Rio de Janeiro e percebeu-se que, como teria de voltar à São Paulo semanalmente por conta do Doutorado que estava cursando no Instituto de Artes da UNESP, o ideal seria ficar em um *campus* mais próximo ao aeroporto e à rodoviária. No entanto, ao continuar a pesquisa, verificou-se que havia uma única unidade de Educação Infantil no Colégio Pedro II, situada em Realengo.

A partir daí, inspirada pelo pensamento de Paulo Freire, que nos ensina que “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (1996, p.160), o aspecto geográfico tornou-se secundário. Motivada a atuar na Educação Infantil, segmento dentre aqueles em que já havia atuado e que mais me encantava e movia, dirigi-me para a reunião de escolha de *campus*, determinada a conseguir ser lotada naquela unidade, recém inaugurada em 2012.

Depois de todos terem colocado seus argumentos e preferências, ao ser a segunda a escolher, teve-se a felicidade de ser a primeira professora efetiva a ser lotada na Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II. Ao chegarmos à unidade de Educação Infantil, a direção nos convidou: “*Vamos escrever juntos essa história?*”. Ao mesmo tempo, muito honrada e preocupada, percebeu-se a grande responsabilidade de escrever a história da Educação Infantil de um colégio tão tradicional. Assim que eu e o professor Ronaldo Cotrim fomos designados para atuar nesse segmento, a chefia do Departamento nos informou que teríamos um importante e difícil trabalho, que seria o de construir o Programa de Educação Musical daquele segmento.

## 1.2.CAMPUS REALENGO

*A plataforma dessa estação  
É a vida desse meu lugar*  
Milton Nascimento

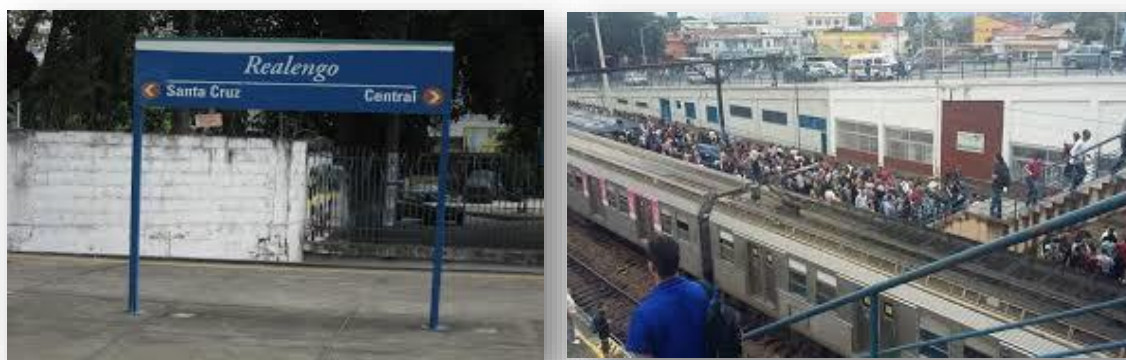
No mesmo dia, ao final da reunião, dirigiu-se ao bairro Realengo, até então conhecido apenas pelos versos de Gilberto Gil - “*Alô, alô, Realengo - aquele abraço!*” - ou pela trágico “*Massacre de Realengo*”<sup>16</sup>, noticiado em 2011.

Logo no primeiro momento que chegamos ao bairro, escutamos trocas de tiros em uma comunidade local. Porém, ao se deparar com a Praça do Canhão, logo em frente ao Colégio, que é uma área militar, houve uma sensação de maior segurança.



Figura 1.1: Praça do Canhão, Realengo.

Realengo é um bairro situado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, com habitantes pouco favorecidos economicamente e carente de aparatos culturais. O bairro é marcado pela presença de uma estação de trem, que passou a ser o principal meio de transporte utilizado. Como dito por Gilberto Gil, a plataforma da estação tornou-se parte da “*vida desse meu lugar*”.



Figuras 2.1 e 3.1: Imagens da estação ferroviária Realengo

<sup>16</sup> Chacina ocorrida em uma escola municipal no bairro na qual foram mortos 12 alunos. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre\\_de\\_Realengo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Realengo). Acesso em: 12.jul.2015.

Ao atravessar a rua, surpreendeu-se com o tamanho e a fachada do Colégio Pedro II, logo em frente à Praça do Canhão e Estação de Trem.



Figura 4.1: Fachada do Colégio Pedro II – Realengo

Segundo o histórico apresentado no *site* do Colégio Pedro II, a Unidade Realengo foi a oportunidade de o Colégio se fazer presente na Zona Oeste, região do Rio de Janeiro carente em equipamentos públicos. A instituição “começou a funcionar de forma provisória em 6 de abril de 2004, inicialmente em uma escola municipal e, no ano seguinte, em um centro comunitário cedido pela Paróquia local”. A estrutura atual do Colégio é datada de 2006:

No início de 2006, foi transferida para uma área de cerca de 40 mil m<sup>2</sup> onde no passado funcionou uma fábrica de cartuchos do Exército. Tombada pelo município e depois cedida pelo Governo Federal ao Colégio Pedro II, a construção passou por reformas para abrigar a nova unidade, inaugurada oficialmente em 2007 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Em 2010, começou a funcionar no mesmo complexo a Unidade de Realengo I (COLÉGIO PEDRO II, *Online*, Acesso em 12.12.2014).

Na inauguração da Unidade Escolar Realengo em 2006, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em seu discurso à comunidade presente, confiou à Direção-Geral a incumbência de transformar a unidade escolar em um Centro de Referência da Educação Básica, levando em conta o desafio de oferecer uma escola de qualidade a uma comunidade tão carente de recursos (COLÉGIO PEDRO II, UEI<sup>17</sup>, 2011, p. 8-9).

A história do Campus Realengo constitui-se como um marco na história do Colégio Pedro II, pois é a primeira iniciativa de expansão para o subúrbio da capital do Rio de Janeiro. O Complexo Realengo é constituído pela Unidade de Educação Infantil e pelos *campi* Realengo I (anos iniciais do Ensino Fundamental) e Realengo II (anos finais do Ensino Fundamental e

---

<sup>17</sup> Doravante a sigla UEI será usada para se referir à Unidade de Educação Infantil.

Ensino Médio). A estrutura do complexo Realengo é admirável. Além de salas de aula e equipamentos de última geração, conta com um complexo poliesportivo, uma biblioteca digital denominada “Centro de Inclusão Digital Prof. Wilson Choeri”, uma escola de música e o teatro “Bernardo de Vasconcelos”, conquistas alcançadas em 2007, com recursos orçamentários e apoio do MEC (COLÉGIO PEDRO II, *Online*, Acesso em 12.12.2014).



Figura 5.1: “Teatro Bernardo de Vasconcelos”



Figura 6.1: Centro de Inclusão Digital Prof. Wilson Choeri

(Fonte: Acervo Documental da Escola<sup>18</sup>)

As atividades culturais e esportivas oferecidas contam com uma estrutura ímpar. O auditório da escola de música tem modernos aparelhos e um piano de cauda, o que possibilita a qualidade das aulas e da realização de eventos. O complexo esportivo também tem uma estrutura ímpar, com quadras, salas multiusos e piscina. Estes aparatos são usados por todos os segmentos do Complexo Realengo e pela comunidade interna e externa, por meio de projetos.

---

<sup>18</sup> As fotos utilizadas neste trabalho fazem parte do Acervo Documental da Escola (Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II).



Figura 7.1: Auditório da Escola de Música.

(Fonte: Acervo Documental da Escola)



Figura 8.1: Complexo Esportivo.

O *campus* Realengo I, também conhecido como “Pedrinho”<sup>19</sup>, foi inaugurado em 2010, com turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; em 2011 passou a ofertar turmas do 3º ano; em 2012 do 4º ano e em 2013 do 5º ano. Atualmente, tem 20 turmas com, aproximadamente, 480 alunos (COLÉGIO PEDRO II, *Online*, Acesso em 12.12.2014).



Figura 9.1: Fachada do *Campus* Realengo I

(Fonte: Acervo Documental da Escola)

Logo em frente ao *Campus* Realengo I, encontra-se o Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II, local em que esta pesquisa foi desenvolvida.

---

<sup>19</sup> Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio são conhecidos como “Pedrinho” e o Ensino Médio como “Pedrão”.



Figura 10.1: Fachada do Centro de Referência de Educação Infantil – Realengo. (Fonte: Acervo Documental da Escola)

No Projeto de Implantação da Educação Infantil no Colégio Pedro II, é ressaltada a escolha do *Campus* Realengo e apresentada a importância e expectativas desta nova proposta:

A escolha do *Campus* Realengo para a implantação desse novo projeto se deu pela disponibilidade física e pelas características locais já apresentadas. A oferta de vagas públicas nessa região é primordial, principalmente quando se projeta a possibilidade de que tais crianças cheguem ao Ensino Fundamental com uma estrutura cognitiva, afetiva e psicomotora que possibilite agregar saberes e autonomia de conhecimento, a partir da valorização da cultura, do meio ambiente e da diversidade de sujeitos envolvidos no processo. Portanto, as diretrizes do Colégio Pedro II estão pautadas em premissas que oportunizam ao aluno estar verdadeiramente inserido na sociedade. (COLÉGIO PEDRO II, UEI, 2011, p. 10)

Paulo Freire (2002) já apontava para uma “pedagogicidade” na materialidade dos espaços: eles refletem concepções e causam impacto nas práticas pedagógicas. Neste sentido, reflete-se ainda que “os espaços são concebidos como componentes ativos do processo educacional e neles estão refletidas as concepções de educação assumidas pelo educador e pela escola” (FRISON, 2008, p. 169).

### 1.3. CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO

*A nossa escola é muito legal,  
a nossa escola é genial,  
a nossa escola parece um diamante.*  
Hino da Educação Infantil do Colégio Pedro II

Como dizem as crianças “*Nossa escola parece um diamante*”. Acrescente-se que, sem dúvida, é um diamante em estado bruto, que se tem o desafio de lapidar.

Em 26 de março de 2012 inaugurava-se a Educação Infantil, como primeira experiência do Colégio Pedro II na etapa inicial da Educação Básica. Inicialmente havia dez turmas,



formadas por crianças de 4 e 5 anos, divididas em dois turnos (manhã e tarde). Segundo consta no Projeto de Implantação da escola (COLÉGIO PEDRO II, 2011), a Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR)<sup>20</sup> começou a funcionar no início de 2012, no campus Realengo I. No final de 2013, foi inaugurado um espaço próprio, dentro do Complexo de Realengo.

### 1.3.1. ESPAÇO FÍSICO

*No pátio da escola, a gente vai brincar...*  
Hino da Educação Infantil do Colégio Pedro II

Nos parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil, indicados pelo MEC, são destacadas algumas características:

O espaço físico destinado à educação infantil deve ser “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, ‘brincável’, explorável, transformador e acessível para todos (BRASIL, 2006, p.8).

Foi a partir destas premissas que foi erguido o Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II (CREIR<sup>21</sup>). A unidade foi construída em terreno plano com pavimento único, o que propicia uma horizontalidade de relações e facilita o constante encontro dos profissionais e crianças. A escola tem um pátio coberto, local em que as crianças brincam livremente, como enfatizam em seu hino.



Figura 11.1: Pátio – CREIR (Fonte: Acervo Documental da Escola)

<sup>20</sup> Doravante a sigla UEIR será usada como referência para a Unidade de Educação Infantil Realengo.

<sup>21</sup> De agora em diante será usada a sigla CREIR para se referir ao Centro de Referência em Educação Infantil. Vale ressaltar que, quando houver citação anterior a outubro de 2016, momento em que a Educação Infantil passou a ser denominada de CREIR, será usada a antiga sigla - UEIR.

Ao redor do pátio há seis salas dos grupamentos<sup>22</sup>, das quais três possuem banheiros com chuveiros, pias e sanitários adequados às faixas etárias.



Figuras 12.1 e 13.1: Salas de aula – CREIR (Fonte: Acervo Documental da Escola).

Todas as salas possuem acesso a um solário, uma área descoberta que pode ser utilizada para brincar, tomar sol e realizar atividades diversas de integração entre as crianças, além de propostas de interação e cuidados com o meio-ambiente.



Figuras 14.1 e 15.1: Solário – CREIR (Fonte: Acervo Documental da Escola).

A escola conta com ampla área externa, com áreas gramadas, pavimentadas, chuveirões, azulejos e um “brinquedão<sup>23</sup>”. É um espaço convidativo para o brincar, explorar, integrar, conhecer e criar.

<sup>22</sup> Termo usado para a organização das crianças por idade: Grupamento I (crianças com 3 a 4 anos), Grupamento II (crianças com 4 a 5 anos) e Grupamento III (crianças com 5 a 6 anos)

<sup>23</sup> Brinquedão” é um grande brinquedo, localizado no pátio do CREIR, no qual as crianças podem subir, escorregar, pular, conforme se pode ver na primeira foto superior, à esquerda.



Figuras 16.1, 17.1, 18.1 e 19.1: Área externa – CREIR. (Fonte: Acervo Documental da Escola)

As refeições (café e almoço no período da manhã; almoço e lanche no período da tarde) são preparadas e servidas em cozinha e refeitório próprios da unidade, com mobiliário e utensílios apropriados para a faixa etária. O cardápio é preparado segundo orientações da Seção de Nutrição Escolar do Colégio Pedro II, que tem especial atenção às especificidades da Educação Infantil. O refeitório também tem sido “palco” para diversas e ricas experiências culinárias.



Figuras 20.1 e 21.1: Refeitório – CREIR. (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Esta estrutura favorável é um fator preponderante para o bom desenvolvimento do trabalho. Zabalza (1998), ao apresentar 10 aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade, destaca primeiramente a organização dos espaços, embora não seja uma lista hierárquica:

A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos). Também é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo: assembleias, dramatizações, atividades rítmicas, etc. (p. 50).

A escola tem três salas destinadas às aulas de Artes Visuais, Educação Musical e Informática Educativa. Como ainda não foi construída uma quadra na Unidade, as atividades de Educação Física são desenvolvidas em diferentes áreas da escola, além de serem realizadas, em alguns momentos, nas estruturas do Complexo Esportivo e na estrutura do *Campus 1* de Realengo.



Figura 22.1: Sala de Música.



Figura 23.1: Sala de Artes Visuais.

(Fonte: Acervo Documental da Escola.)



Figura 24.1: Piscina do Complexo Esportivo.



Figura 25.1: Sala de Informática

(Fonte: Acervo Documental da Escola.)

As salas de aula da Educação Infantil devem ser um cenário muito estimulante, capazes de sugerir múltiplas possibilidades de ação: “deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos” (ZABALZA, 1998, p. 52).

O espaço das salas possibilita sua organização em cantos de atividades diversificadas, uma estratégia de trabalho pedagógico que valoriza a autonomia, a capacidade, a tomada de decisão e a criatividade das crianças. Nesta podem ser realizadas simultaneamente diferentes propostas, como, por exemplo: leitura, expressão gráfica, participação em jogos, dentre outras.

### 1.3.2. ATENDIMENTOS ÀS CRIANÇAS

*A gente vai saber onde mora cada um...  
Re-re-re-realengo!  
Ronaldo Cotrim*

A partir de 2014, a Unidade de Educação Infantil tem atendido 168 crianças, distribuídas em 12 turmas: Grupamento I, Grupamento II e Grupamento III. As aulas são oferecidas em dois turnos: o 1º turno, de 7h15 às 11h45 e o 2º, das 13h15 às 17h45. Seguem especificações dos grupamentos:

<b>Grupamento I (GI) 3 a 4 anos</b>	Turma 11 – 12 crianças	Turma 12 – 12 crianças
<b>Grupamento II (GII) 4 a 5 anos</b>	Turma 21 – 12 crianças Turma 23 – 12 crianças Turma 25 – 12 crianças	Turma 22 – 12 crianças Turma 24 – 12 crianças Turma 26 – 12 crianças
<b>Grupamento III (GIII) 5 a 6 anos</b>	Turma 31 – 18 crianças Turma 33 – 18 crianças	Turma 32 – 18 crianças Turma 34 – 18 crianças
<b>Total geral 168 crianças</b>	84 crianças	84 crianças

Quadro 1.1: Quantidade de crianças – CREIR (Elaborado pela autora).

Apesar de as crianças serem organizadas por turma e por idade, ressalte-se que o contato com crianças de faixas etárias diversas ocorre constantemente, em brincadeiras no pátio, passeios, oficinas e projetos de integração.

A proposta do CPII<sup>24</sup>, nos segmentos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tem acesso democrático, pois a forma de ingresso na escola é por meio de sorteio público anual, que, diga-se, é muito concorrido, chegando a ter mais de 100 crianças por vaga. Essa proposta traz uma riqueza e diversidade muito grandes, porque tem alunos de variadas classes sociais, etnias e, conseqüentemente, variadas experiências culturais.

No que diz respeito à importância da diversidade na Educação Infantil, concorda-se com a afirmação de Finco e Oliveira: “No convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser crianças” (2011, p. 62).

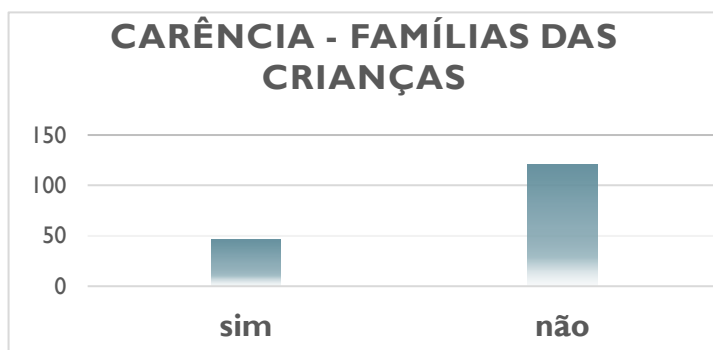
Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de uma proposta que vise a interação pedagógica e políticas públicas nas quais adultos e crianças possam trocar saberes e experiências, considerando a diversidade de vida e contextos, seus desejos e sonhos (ibid, p. 77).

Tendo em vista esse pressuposto, convivem juntas dentro da Unidade de Educação Infantil, famílias com maior vulnerabilidade socioeconômica e outras que não apresentam essa situação, como mostram os dados referentes às crianças matriculadas em 2015, a partir dos dados colhidos na Anamnese com as famílias pelo SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica<sup>25</sup>). (Quadros 2 e 3).

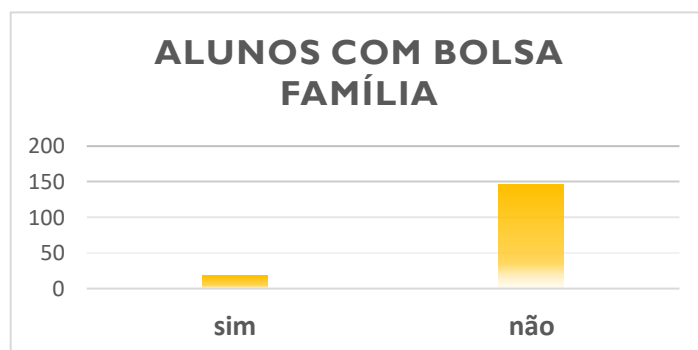
<sup>24</sup> De agora em diante será usada a sigla CPII para se referir ao Colégio Pedro II.

<sup>25</sup> De agora em diante será usada a sigla SESOP para se referir ao Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica.

Como se pode ver nos gráficos a seguir, há 46 alunos carentes (27,38%) e 18 alunos que recebem o auxílio “bolsa família” (10,71%).



Quadro 2.1: Carência – família das crianças



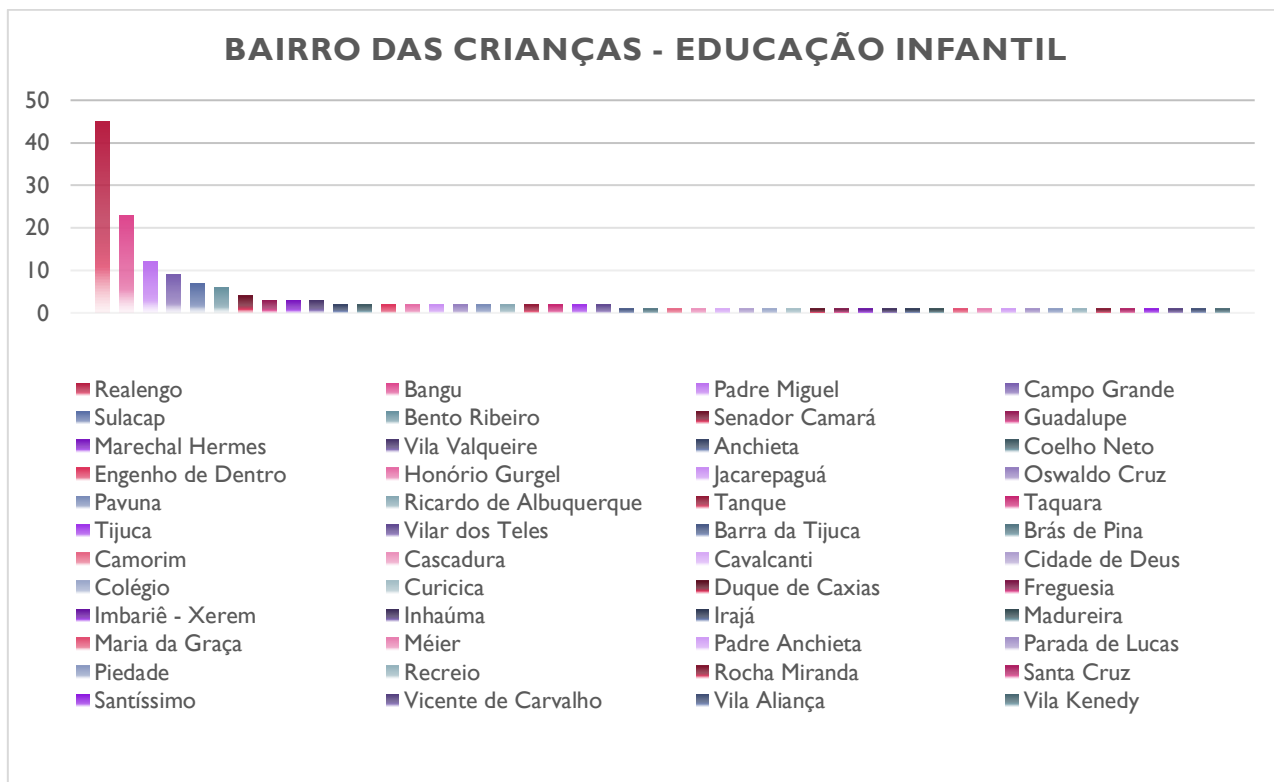
Quadro 3.1: Alunos com bolsa família.

Dentre as observações registradas pelo setor durante a anamnese, encontramos algumas que trazem fortes marcas da infância, como ter medo do escuro, chupar dedo ou ter medo de cachorro. Por outro lado, verificou-se que algumas crianças já enfrentam situações bastante adversas, como: ter o pai preso, conviver com membro da família envolvido com drogas ou ter presenciado um tiroteio.

Tal situação reflete a complexidade, diversidade e riqueza das realidades socioculturais de cada criança sorteada para estudar no CREIR<sup>26</sup>. No que se refere à condição de vida das crianças, o local em que elas moram também é um fator de muita influência, importante de ser considerado nas relações estabelecidas na escola.

A “Distribuição de Alunos Por Bairros” foi construída a partir da anamnese realizada no processo de matrícula em 2015. Verificou-se que as Crianças vivem em 96 diferentes bairros, sendo os mais expressivos: Realengo (45), Bangu (23), Padre Miguel (12), Campo Grande (12), Sulacap (7) e Bento Ribeiro (6). Tal variedade e riqueza se transformou, inclusive, na música “Onde mora cada um”, composta pelo professor Ronaldo Cotrim, a qual se tornou o grande *hit* da escola, valorizando o bairro onde a maioria das crianças mora e no qual a escola está sediada: *Re-Re-Re- Realengo!*

<sup>26</sup> Doravante a sigla CREIR será usada para se referir ao Centro de Referência em Educação Infantil



Quadro 4.1: Distribuição de Bairros. (Elaborado pela autora)

Diante do exposto, ressalte-se a importância de se pensar em uma pedagogia das diferenças (FARIA, 1999, p. 69).

O espaço da educação infantil pode ser um espaço coletivo de educação para o respeito e valorização das diferenças, de uma educação que permita e favoreça a diversidade. As diferenças enriquecem o ambiente coletivo das instituições de educação infantil e contribuem para que as crianças tenham a possibilidade de construir uma visão positiva sobre a diversidade de vida e contextos, bem como o respeito pelas diferenças relacionadas às questões de gênero e raça (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 78).

Conforme será apresentado no capítulo 3, tem sido realizado um constante trabalho no CREI no que se refere ao respeito às diferenças e a importância da alteridade.

### 1.3.3. EQUIPE DE TRABALHO

*Somos amigos, somos um time....*  
Hino da Educação Infantil do Colégio Pedro II



Desde seu início, em 2012, a equipe era formada por professores contratados e a unidade era vinculada à direção do *Campus* Realengo I. Os primeiros professores efetivos chegaram em novembro de 2013.

No início de 2014 iniciava-se um momento novo com uma nova gestão autônoma. Em março deste mesmo ano chegou a nova leva de professores efetivos, dos quais Ronaldo Cotrim e a autora desta tese, professores de Educação Musical, faziam parte, juntamente a outros colegas de Educação Infantil e Artes Visuais.

A pesquisadora tomou posse no dia 25 de Março e na mesma semana ocorreu a “Abertura da Ciranda Literária”, um evento aberto às famílias. A musicalidade e expressividade do corpo docente causaram muito encantamento. Na escola encontravam-se as crianças e suas famílias sentadas em esteiras pelo chão, ouvindo a professora Flávia Marina contando a história “*Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê*”, de Bia Bedran, com um pandeiro na mão e a desenvoltura e brasilidade que o carioca tanto traz. Essa situação faz lembrar a “D. Elza”, professora de música do Colégio Pedro II na segunda metade do século, ao falar da sensibilidade do brasileiro: “Mais sensibilidade que o brasileiro? Não existe. Não existe no mundo inteiro. Os próprios regentes que vêm aqui ficam admirados de como o nosso músico apreende logo o jeito dele. Por que isso? Sensibilidade” (ROCHA, 2011, p. 81). A partir de então, percebeu-se que o trabalho com os demais professores da escola seria muito rico, o que trouxe motivação, já que a pesquisadora estuda, defende e atua junto à formação musical do pedagogo e acredita em um trabalho integrado com o professor de música.

Como afirma o dito popular, “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Assim, a Educação Infantil foi projetada por uma grande equipe multidisciplinar, a fim de dar conta dos aspectos físicos, psicológicos e sociais dos alunos. Atuam na UEIR professores (efetivos e contratados), servidores técnico-administrativos e funcionários prestadores de serviços terceirizados, como limpeza, alimentação e manutenção. Como dizem as crianças, no hino construído por elas, formamos um verdadeiro time. Nesse sentido, como afirma Freire, “[...] a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão [...] nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...]”.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Poesia do educador Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire ([www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)). Acesso em 02.01.2016.



Figura 26.1: Equipe de Trabalho – CREIR. (Fonte: Acervo Documental da Escola)

O anexo 1 (p.276) apresenta o Organograma Institucional, referente ao ano letivo de 2015, com o quadro de servidores e suas respectivas identificações.

Para além dos cargos técnico-administrativos, apresentados no organograma, destaquem-se os diferentes educadores que atuam como docentes no CREI: professores de Educação Infantil, professores de Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa. Cada área apresenta coordenadores pedagógicos que conduzem os trabalhos de suas equipes e reúnem-se periodicamente na reunião de COPAS (Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial<sup>28</sup>) para o diálogo entre os diferentes setores da escola e deliberações.

Outro ponto que merece destaque é a formação acadêmica dos docentes que atuam no CREIR. O quadro de professores é composto por muitos mestres e alunos de doutorado. Como o regime de trabalho é de Dedicção Exclusiva, os professores têm de desenvolver projetos. Aqueles que exercem função de coordenação pedagógica ou que estão cursando mestrado e doutorado são dispensados, já que o próprio curso de pós-graduação se configura como uma atividade de pesquisa. Os projetos desenvolvidos tratam de temas que perpassam o cotidiano do CREIR, tais como: acolhimento, relações étnico-raciais, bidocência, relações com as famílias, identidade, integração, dentre outros.

---

<sup>28</sup> Doravante será usada sigla COPAS para se referir ao Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial

A importância do professor pesquisador pode ser amparada pelo pensamento de Freire (1996), quando afirma que “não há pesquisa sem ensino, nem ensino sem pesquisa”. Segundo o autor, esta postura é essencial tanto para o professor como para seus alunos:

O [...] educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1999, p. 69).

Nesse sentido, ressalte-se que os temas escolhidos estão diretamente implicados nas atuais discussões e desafios da Educação Infantil na sociedade pós-moderna e dentro da própria escola. As ementas dos projetos podem ser localizadas no *site* do Colégio.<sup>29</sup> Ressalte-se que o projeto “Profissionais de Educação Infantil, escrita e identidade”, que deu origem à revista “Construindo a Prática”, é um importante espaço para promoção de diálogos acerca do trabalho com as crianças pequenas e seus inúmeros contextos. Os editores da revista afirmam que este “pretende ser um espaço para a ressignificação dos sentidos de uma grande questão do tempo presente, a democratização do acesso e a qualidade no atendimento às crianças”. No primeiro volume, lançado em 2015, a intenção foi trazer práticas dos professores na unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II. Neste primeiro volume, juntamente aos professores Erika Njaimé, de Artes Visuais, e Ronaldo Cotrim, de música, foram apresentadas reflexões acerca de uma proposta integrada entre as duas linguagens artísticas: “Artes e educação musical na Educação Infantil: construção de uma escultura sonora”.

No final de 2015, a equipe organizou o “I Seminário Experiências na Educação Infantil em Foco/ I Encontro Educação Infantil de Portas Abertas”, no qual ocorreram mesas redondas com discussões baseadas nos artigos escritos para a revista “Práticas na Educação Infantil”. Durante o seminário, a escola permaneceu aberta à visitação.

Além das ações destacadas, ressalte-se a importância da formação continuada em serviço, pela equipe. O grupo conta semanalmente com reuniões de planejamento semanal (RPS<sup>30</sup>) e Reunião de Projetos, nas quais os educadores se fortalecem e retroalimentam, por meio da diversidade e riqueza de suas formações e atuações. São destinados espaços para troca de experiências, planejamento coletivo de propostas, reflexões acerca do desenvolvimento de cada criança e debates acerca de temas emergente.

---

<sup>29</sup> <http://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/4807-projetos-e-programas.html>. Acesso em 20.12.2015.

<sup>30</sup> De agora em diante a sigla RPS será usada para se referir às Reuniões de Planejamento Semanal.

Há também formações específicas no decorrer do ano, conduzidas pelo setor Direção de Educação Infantil, nas quais são convidados profissionais para ministrarem palestras, oficinas e cursos, afim de nutrir a formação em serviço dos educadores do CREI.

Ressalte-se, ainda, a importância da atualização profissional, a partir da perspectiva de Carla Rinaldi, que apresenta considerações baseadas na metodologia da escola italiana Reggio Emilia:

Atualização, sobretudo, como investigação, troca, renovação, como dimensão indispensável para nos integrarmos com a criança. A atualização configura-se como um direito de todo professor e toda comunidade escolar: é um direito do indivíduo e do grupo com que se trabalha. Ao mesmo tempo, a atualização responde também a um direito da criança: ter um professor competente é, isto é, capaz de estabelecer uma relação de escuta recíproca, capaz de renovar-se dinamicamente prestando atenção às mudanças da realidade na qual as crianças estão inseridas (RINALDI, 2012, p. 74).

Outro aspecto a ser ressaltado é um dos avanços conquistados pela equipe, com a eleição de uma Chefia de Departamento de Educação Infantil. Na cerimônia de posse, em 03 de março de 2015, a professora eleita, Alessandra Piedras, afirmou que “o departamento pedagógico é uma instância de valorização e respeito à autonomia pedagógico-política do segmento e/ou disciplina que representa, ampliando as condições e possibilidades de garantir o princípio de isonomia entre os docentes da instituição e de efetivação de uma prática docente balizada na tríade ensino, pesquisa e extensão”. (COLÉGIO PEDRO II, *Online*, Acesso em 12.05.2016)<sup>31</sup>

Outra iniciativa, tendo em vista a importância de compartilhar os saberes que vêm sendo construídos pela equipe, foi a criação de dois cursos de extensão no ano de 2017, cujas propostas são: “*Reflexões e práticas em Educação Infantil*” – um curso que busca a construção de um espaço de oferta de formação continuada, pautada no diálogo acerca das práticas desenvolvidas na Educação Infantil” - e “*Soy loco por ti, América! Vivências com línguas estrangeiras: Espanhol*” - uma oficina que tem por objetivo oferecer vivências e experiências estéticas que ampliem o repertório cultural das crianças e seus padrões de referência e identidades -.

---

<sup>31</sup> Matéria disponível em: [https://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4289-alessandra-piedras-assume-departamento-pedag%C3%B3gico-de-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.html](https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4289-alessandra-piedras-assume-departamento-pedag%C3%B3gico-de-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.html). Acesso em 12.05.2016.

### 13.4. AUTONOMIA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ninguém é sujeito da  
autonomia de ninguém*  
Paulo Freire

Quando chegada à Unidade, deparou-se com uma gestão autônoma, recém-chegada, também. Os professores mais antigos relataram que uma direção própria para a Educação Infantil era proposta do reitor eleito em 2014, Oscar Halac. Ao assumir seu mandato, a unidade foi contemplada com essa importante medida.

Assim, em 2014 a unidade foi institucionalizada, desvinculando-se de Realengo I e já apresentava a estrutura e "status" de *campus*. No entanto, era uma "autonomia" parcial, já que os registros dos alunos e as verbas ainda estavam ligados a Realengo I, pois no sistema do MEC não era possível "abrir mais uma aba" para a Educação Infantil.

Segundo os conselheiros do Conselho Superior (CONSUP<sup>32</sup>), órgão máximo do Colégio, de caráter consultivo e deliberativo, o estatuto foi alterado, incluindo a Unidade de Educação Infantil, em outubro de 2013, à revelia do Conselho. Este órgão é presidido pelo Reitor e conta com "representantes do corpo docente, do corpo discente, do corpo técnico-administrativo, do Conselho de Dirigentes, um representante do MEC, egressos da instituição e responsáveis legais de estudantes" (COLÉGIO PEDRO II, *Online*, Acesso em 12.02.2015).

A crítica da inclusão da Educação Infantil no Estatuto é que "tão logo tomou posse, o novo reitor do CPEI, à revelia do CONSUP, concretizou mudanças na estrutura organizacional do Colégio, submetendo-as *a posteriori* ao CONSUP, que então as referendou" (ESPÍNDOLA; BARBOSA, 2015<sup>33</sup>). Portanto, no período de 2015-2016, quando o Conselho estava fazendo a revisão do estatuto do Colégio, uma das conselheiras propôs que a Unidade voltasse a ser vinculada ao Ensino Fundamental, em nome da "integração" e do "diálogo" entre os segmentos.

Portanto, no dia 16 de abril de 2015 houve uma audiência pública com uma das conselheiras, na qual toda comunidade escolar e chefes de Departamento, inclusive do Departamento de Educação Musical, defenderam a autonomia da UEIR. No fim da audiência, ouviu-se uma das conselheiras dizer estar convencida de que o posicionamento que a equipe pedagógica defendia era o melhor para a Educação Infantil. Em virtude dessa colocação da conselheira, o grupo acreditou que seria ouvido e atendido.

---

<sup>32</sup> Doravante a sigla CONSUP será usada para se referir ao Conselho Superior do Colégio Pedro II.

<sup>33</sup> Disponível em: [http://docentesnoconsupcp2vianeila.blogspot.com.br/2016\\_06\\_01\\_archive.html](http://docentesnoconsupcp2vianeila.blogspot.com.br/2016_06_01_archive.html). Acesso em 22.10.2016.

No entanto, para surpresa da equipe da UEIR, mais de um ano depois, no dia 30 de maio de 2016, o CONSUP votou pela exclusão da Unidade de Educação Infantil do estatuto. Houve divergência de opiniões sobre o assunto: os conselheiros diziam que a discussão a respeito de que lugar a Educação Infantil ocuparia ainda seria travada, mas os mais céticos ficaram aflitos: agora, a Educação Infantil não existia mais no Regulamento do Colégio Pedro II. O caminho parecia óbvio: a volta à vinculação a Realengo I.

Houve, portanto, intensa mobilização da equipe e de toda comunidade escolar. Impulsionados pelo pensamento de Paulo Freire, que ensina que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, o grupo foi unânime em defender a autonomia pedagógica e administrativa da unidade. O argumento da defesa era que a unidade de Educação Infantil pudesse ser equiparada a um *campus*. Considerando todo o alcance e reconhecimento do Colégio Pedro II, buscava-se que a Instituição reconhecesse a importância e o espaço da Educação Infantil, não a colocando como etapa “inferior” ou “menos importante”; ao contrário, reivindicava-se que não fossem medidos esforços ou recursos para esta primeira e fundamental etapa na construção da identidade dos alunos.

Muitos e-mails e depoimentos de professores, técnicos e famílias foram recebidos, apoiando a autonomia da Unidade. As coordenadoras das áreas de Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa buscaram amparo em seus respectivos Departamentos, os quais apoiaram unanimemente a situação.

Em carta elaborada pela equipe da Unidade de Educação Infantil e enviada aos conselheiros, foi enfatizado que voltar à vinculação ao Ensino Fundamental seria um retrocesso:

A respeito do que temos condições de entender desta disputa política, o que podemos avaliar é que a mudança realizada pela reitoria em 2014 trouxe avanços significativos para a Educação Infantil no Colégio Pedro II. Ter autonomia administrativa e pedagógica, desvinculando a Educação Infantil do Ensino Fundamental, tem sido um movimento de diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro, especialmente da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, que atua como caixa de ressonância para outros municípios, com o exemplo da criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs<sup>34</sup>), unidades exclusivas de atendimento às crianças da entre 0 e 5 anos e 11 meses. [...] A decisão de como a Educação Infantil será mantida no Estatuto permite compreender a concepção de Educação Infantil neste Colégio e permite perceber as redes discursivas que constroem tais conceitos. E o Colégio Pedro II quer reformular um documento, retrocedendo na luta nacional por uma Educação Infantil de qualidade? (COLÉGIO PEDRO II, UEI, 2016, p. 4 -5)

---

<sup>34</sup> Doravante a sigla EDIs será usada para se referir a Espaços de Desenvolvimento Infantil.

Nesta mesma carta foi enfatizado que a Educação Infantil é um “corpo inteiro” e não parte de outro corpo.

No conteúdo disponível no áudio da reunião de 30 de maio de 2016, constatou-se, na fala de uma das conselheiras, a representação de Educação Infantil como “braço” do Ensino Fundamental. Para nós, a Educação Infantil não pode ser “braço”, porque ela já é um “corpo” inteiro. Transformá-la em um braço agora seria dilacerá-la, tratando-a como apêndice, pois não se trata de um órgão vital para o corpo (ibid, p. 5).

A equipe trouxe ainda a histórica falta de conhecimento e reconhecimento da Educação Infantil: “Este desconhecimento pouco nos surpreende, porque, infelizmente, a Educação Infantil, **primeira etapa** da Educação Básica, tem mostrado, com sua trajetória histórica, o que o desconhecimento pode provocar frente à implementação de políticas públicas” (COLÉGIO PEDRO II, UEI, 2016, p.3, grifo dos autores).

Essa desvalorização do segmento, indicada pela equipe, também tem respaldo nos estudos da Sociologia da Infância, os quais apontam para a invisibilidade da infância. Qvortrup (1995) afirma que pesquisas sociológicas recentes revelam que as crianças ou a infância são, em termo de conceitos, frequentemente descritas como “marginalizadas”, “excluídas”, “invisíveis”, “silenciais”, “caladas” ou “categorias de minorias” (. p. 7).

Por mobilização da equipe e apoio do Sindicato, foi feita uma paralisação para discutir o futuro da Educação Infantil dentro do Colégio Pedro II. Neste Seminário houve falas muito marcantes e que seriam determinantes para o reconhecimento da autonomia da Educação Infantil.

A professora Tatiana Mello, baseada no pensamento de Bakhtin, disse que é preciso ouvir nossos “lamentos” e ressaltou o histórico e as ações da UEIR. Ela afirmou que não somos mais o “Zerinho”<sup>35</sup>, apresentando diversas especificidades que merecem um olhar cuidadoso, como o período de acolhimento das crianças<sup>36</sup> e a entrada dos pais da unidade para deixar seus filhos, ação única dentro do Colégio, conquistada pela equipe, visando o bem-estar das crianças. Ela ainda afirmou que, quando chegou ao colégio, no final de 2013, momento em que a unidade ainda era vinculada à direção do Ensino Fundamental, não era possível ter um acompanhamento próximo de seus gestores, devido ao acúmulo de funções da direção, que administrava duas escolas, e, com isso, a Educação Infantil não era priorizada.

---

<sup>35</sup> Como os anos iniciais do Ensino Fundamental eram chamados de “Pedrinho”, foi dado o apelido de “Zerinho” para Educação Infantil, o que não foi bem visto pela equipe, por seu sentido pejorativo. A coordenadora setorial, Cristiane de Oliveira, em tom bem-humorado, responde que “*se formos zero, queremos ser zero à direita e não à esquerda*”.

<sup>36</sup> Período de adaptação a uma nova rotina escolar, muitas vezes difícil para as crianças e seus familiares, por ser, na maioria das vezes, a primeira experiência das crianças longe da família.

Santos (2003, p. 56) afirma que “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. Ao se observar o histórico de reivindicação da unidade, a busca por seu reconhecimento, para que as especificidades fossem vistas e respeitadas, já era uma prática corrente. Em carta enviada aos conselheiros do CONSUP, a equipe da Unidade de Educação Infantil reivindicou, ao final de 2015, que pudesse ter um tratamento diferenciado, em relação ao calendário único de reposição de greve.

O período de acolhimento é um momento importante e delicado, no qual as crianças têm um primeiro contato com as mudanças que marcam o início de um novo ano letivo. A volta à escola por uma semana com as mesmas turmas e professores, dando suposta continuidade às experiências suspensas por 45 dias, para depois de um recesso de duas semanas começar de novo, já em um novo contexto, não traz em nossa opinião benefício às crianças, pelo contrário (COLÉGIO PEDRO II, UEI, 2015).

A solicitação feita em 2015 foi atendida e este foi mais um dos argumentos usados na busca pela autonomia, sensibilizando os conselheiros a estarem atentos às especificidades e necessidades particulares da unidade. Foi enfatizado, também que, com a gestão autônoma, houve muitos avanços e a escola passou a ser fonte de estudos e pesquisas das universidades do Rio de Janeiro, com presença de estagiários, alunos do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e do Programa de Residência Docente.

Durante o Seminário, houve muito apoio dos servidores e pais ali presentes. O diretor de Realengo II questionou qual era o lugar da Educação infantil no Colégio e destacou que a autonomia havia sido construída e não dada. Ele afirmou, ainda, ser preciso garanti-la legalmente e provocou: “*Por que não brigar junto ao MEC pela Educação Infantil?*”.

Havia, também, falas que traziam a vinculação ao Ensino Fundamental como um caminho para a integração e, ainda, levantava-se o fato de que a transformação da Educação Infantil em *Campus* seria onerosa ao Colégio. Assim, quis-se saber porquê enxugar gastos com a Educação Infantil. Seria ela menos importante? Foi proposto, inclusive, se a intenção era reduzir custos, que fosse feita uma reformulação em todo o Colégio, diminuindo-se para oito *campus*, de acordo com os bairros onde estão localizados, os 14 hoje existentes.

A Diretora do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), professora Leda Aló, informou que foi feito o mesmo caminho dos *Campi I*; começou como unidade para que viesse a ser *campus* depois. A solicitação de que a Educação Infantil



virasse *campus* feita ao MEC foi negada. Ela também contou aos presentes que, antigamente, já houve proposta de juntar o Ensino Fundamental I e II.

Labegalini (2007, p.28), ressalta como as decisões políticas interferem diretamente no cotidiano: “[...] a política pública não pede licença para influenciar o dia-a-dia de todas as pessoas, mas, ao contrário, influencia e impregna a vida de todos com ou sem consentimento”. Nesse sentido, a coordenadora setorial, Cristiane de Oliveira, questionou se todas as ações políticas têm sido pedagógicas e ainda desafiou que o hífen do “político-pedagógico” fosse retirado.

Assim, após luta e mobilização da comunidade interna e externa do Colégio Pedro II, a reivindicação foi atendida e a Educação Infantil passou a ser um “Centro de Referência” a partir da Portaria 3031 de 03 de Outubro de 2016: O Reitor do Colégio Pedro II resolve - Art. 1º: Instituir o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), de acordo com o Art. 5º da Portaria nº 1.291/2013/MEC<sup>37</sup>.

Os 2º e 3º artigos definem que a estrutura administrativa ficaria diretamente ligada à Reitoria, deveria obedecer às regras internas do Colégio e a estrutura física e pessoal permaneceriam as mesmas da, até então, Unidade de Educação Infantil.

Interessante observar que, agora, como Centro de Referência, fica legitimado esse papel que já vem sendo defendido há tanto tempo na história do Colégio: “Em seu Projeto Político-Pedagógico o Colégio Pedro II afirma-se como centro de referência nacional do ensino fundamental e médio, construindo história em termos de educação pública de qualidade em nosso país” (COLÉGIO PEDRO II, PPP, 2002, p. 29)

Essa intensa mobilização da comunidade escolar já traz muito do que é o Colégio Pedro II: um Colégio com participação ativa de seus atores e cujas decisões são tomadas coletivamente e de maneira democrática. Ressalte-se, ainda, como afirma Freire (2000, p. 136), “estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia” e que neste aprender a abertura para o diálogo, existente no Colégio, é preponderante. O próximo tópico apresenta essa complexa estrutura da Instituição.

---

<sup>37</sup> Portaria disponível em [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/OUTUBRO/PORTARIA\\_3031.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/OUTUBRO/PORTARIA_3031.pdf). Acesso em 02.12.2016.

#### 1.4. ESTRUTURA GERAL DO COLÉGIO PEDRO II

*Nossa escola é brilhante, parece um diamante, Ela é gigante, igual  
um castelo grande*

Hino da Educação Infantil do Colégio Pedro II

O Colégio Pedro II é uma Instituição de ensino básico da rede pública federal. Foi criado no dia 2 de dezembro de 1837, no Rio de Janeiro, então sede do Império, por um decreto do Ministro Bernardo Pereira Vasconcellos. Mas suas raízes estão ainda na primeira metade do século XVIII, quando, em 1733, Frei Antônio de Guadalupe, 4º Bispo do Rio de Janeiro, fundou o colégio dos Órfãos de São Pedro, que mais tarde, em 1739, se tornou o Seminário de São Joaquim. “A história do Colégio Pedro II confunde-se com a própria história da educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino público” (COLÉGIO PEDRO II, PPP, 2002, p. 19).

A Instituição foi criada para “servir de padrão de ensino: adotaria e manteria bons métodos, resistiria a inovações que não tivessem demonstrado bons resultados e combateria os espertos e charlatões” (RIBEIRO, 1986). Em seu início, o Colégio Pedro II foi criado com um projeto civilizatório da monarquia e com caráter elitista.

Por ter sido organizado segundo os padrões educacionais europeus, o Colégio contribuía para a necessária formação (manutenção) cultural (do capital cultural) dos representantes das elites regionais (CARVALHO, 2012, p. 21). Atualmente vê-se, por outro lado, uma busca pela democratização, inclusão e valorização da diversidade, opondo-se a uma proposta elitista. Destaque-se, também, que essa característica é observada em toda a história da educação brasileira, que, no início, era destinada à elite e com o passar dos anos foi se democratizando.

Ao longo de sua história, em seus quase 180 anos, tornou-se uma referência no cenário educacional brasileiro. Primeiro colégio de instrução secundária, criado para ser referência de ensino no Brasil, “o Colégio Pedro II conta com uma longa tradição que se confunde com a própria história do país. Do Império à República, o Colégio foi protagonista da educação nacional por meio do desenvolvimento científico, artístico e cultural da nação brasileira”. (COLÉGIO PEDRO II, *Online*, Acesso em 20.05.2015)

Atualmente o Colégio Pedro II continua a se manter como referência de educação pública estatal de qualidade, chegando seus concursos e sorteios a terem cerca de 40.000 inscritos. Percebe-se cada vez mais o aumento da *demand*a e a redução do número de vagas.

Hoje a visão da Instituição é “Ser uma instituição pública de excelência em educação integral e inclusiva, consoante com o mundo contemporâneo e as novas técnicas e tecnologias,

comprometida com a formação de cidadãos, visando a uma sociedade ética e sustentável” sendo seus valores: “Ética, Excelência, Competência, Compromisso Social, Inovação” (COLÉGIO PEDRO II, *Online*, Acesso em 01.07.2014).

Em 2012, foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12; hoje sua missão é “Promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes de intervir de forma responsável na sociedade”.

Com mais de 13.000 alunos, 1.400 docentes, 2.400 técnicos-administrativos e 500 funcionários terceirizados, hoje o Colégio Pedro II é a maior escola pública de Educação Básica da América Latina. Como dizem as crianças no Hino da Educação Infantil, “nossa escola é gigante, igual um castelo grande”.

Hoje, a escola está presente em 14 *Campi* - Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo I, Engenho Novo II, Humaitá, Humaitá II, Niterói, Realengo I, Realengo II, São Cristóvão I, São Cristóvão II, São Cristóvão III, Tijuca I, Tijuca II - e um Centro de Referência em Educação Infantil - Realengo.

O Colégio está espalhado pelos bairros da cidade: Centro, Engenho Novo, Humaitá, Realengo, São Cristóvão e Tijuca. Além da cidade do Rio de Janeiro, há dois *campi* em sua Região metropolitana – Duque de Caxias e Niterói.

A Instituição oferece turmas em todas as etapas da Educação Básica:

- . Educação Infantil (3 a 6 anos)
- . Ensino Fundamental Anos Iniciais (6 a 10 anos)
- . Ensino Fundamental Anos Finais (11 a 14 anos)
- . Ensino Médio Regular e Integrado (15 a 17 anos)
- . Educação de Jovens e Adultos – PROEJA<sup>38</sup>

O currículo é composto por diversas disciplinas, com profissionais de diferentes Departamentos Pedagógicos, que fazem parte da Pró-Reitoria de ensino do Colégio, quais sejam: Biologia e Ciências; Ciências da Computação; Desenho e Artes Visuais; Educação Infantil; Educação Física; Educação Musical; Espanhol; Filosofia; Física; Francês; Geografia; História; Língua Portuguesa e Literatura; Línguas anglo-germânicas (inglês e alemão); Matemática; Primeiro Segmento do Ensino Fundamental; Química e Sociologia.

---

<sup>38</sup> Doravante a sigla PROEJA será usada para se referir ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Observe-se que as Artes no Colégio Pedro II estão representadas pelos Departamentos de Educação Musical e Desenho e Artes Visuais. É importante que se diga que, no Departamento de Educação Física, há alguns docentes com formação em dança/ folclore que trabalham com essa linguagem artística, também. No entanto, pontua-se, até o final de 2016, a ausência do espaço oficial para as artes cênicas e dança, que, certamente, muito contribuiriam para a proposta de formação humana e cultural do colégio.

A partir dessa demanda do Colégio, em 2017 foram contratados, pela primeira vez, professores de artes cênicas e dança. É um projeto preliminar, realizado no *Campus* São Cristóvão, como disciplina extraclasse e optativa. A intenção é que a disciplina seja ampliada para outros *campi*.

O espaço oficial destinado apenas para as linguagens plástica e musical no currículo do Colégio tem justificativa no histórico da Instituição e dos valores da época de sua criação. Inclusive, nesse sentido, pode-se observar nos Departamentos existentes, que o Colégio tem algumas especificidades no que diz respeito às disciplinas ofertadas, como é o caso da aula de francês, opcional aos alunos do Ensino Médio, o que remete à origem eurocêntrica e elitista do colégio.

Por mais que a pesquisadora não tenha presenciado nenhuma discussão específica acerca da inclusão de outras linguagens artísticas na Instituição, infere-se, baseando-se em discussões travadas em congressos da área de artes, que, devido à desvalorização das áreas artísticas, cada linguagem restringe-se a garantir o seu próprio espaço no currículo. Uma preocupação existente, mesmo que velada, é que, para que outras disciplinas sejam incluídas, seria necessário abrir espaço no currículo. Que disciplinas seriam retiradas ou reduzidas? O que se teme é que os tempos das aulas de música e artes visuais fossem diminuídos e, caso existissem aulas de teatro e dança na grade curricular, estas possivelmente ocorreriam no mesmo espaço destinado às Artes. Em conversas informais com professores antigos no Colégio, pode-se ver a preocupação em que se preserve o espaço da Educação Musical no currículo hoje, fruto de lutas e trabalho desenvolvido ao longo de tantos anos.

Há de se esclarecer que se considera fundamental a presença das demais linguagens artísticas no currículo e não se considera proveitosa, política e pedagogicamente, essa individualidade de cada área, como foi o caso da Lei 11.769/2008, que garantiu apenas a música como conteúdo obrigatório de Arte. Como resposta, profissionais das linguagens se articularam a fim de garantir que as 4 expressões artísticas fossem garantidas, o que resultou na Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016).

Portanto, espera-se que este espaço para as linguagens de artes cênicas e dança, conquistado em 2017, seja fortalecido e expandido no Colégio Pedro II, com parceria e cumplicidade entre as demais linguagens artísticas.

No caso da Educação Infantil, a pesquisadora tem se manifestado no sentido de considerar a importância das demais linguagens artísticas na formação das crianças pequenas, o que tem sido aceito pela equipe. Essa discussão partiu da dúvida do porquê no CREIR serem oferecidas aulas de Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa. A pergunta é: se a equipe pudesse escolher, quais linguagens seriam priorizadas às crianças pequenas? Seriam estas as escolhas? A resposta a essa questão é negativa, mas entende-se que, estando dentro de uma estrutura Departamental do Colégio, hoje só é possível contar com aulas específicas das áreas já existentes. Nesse sentido, a chefia atual do Departamento de Educação Infantil tem o desejo de, no futuro, ter autonomia para criar concursos próprios, destinados especificamente para professores que desejem trabalhar na Educação Infantil. Além da liberdade de construção do seu currículo, essa busca decorre, também, do fato de alguns professores de linguagens terem vindo atuar na Educação Infantil sem nenhuma experiência e sem vontade própria, tendo sido lotados na unidade por seus respectivos Departamentos.

A Instituição também oferece cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* com os seguintes cursos:

- . LATO SENSU: Ciências Sociais; Educação Matemática; Educação Psicomotora; Ensino de Espanhol; Ensino de História; História da África e Residência Docente.
- . STRICTO SENSU: Mestrado Profissional - Práticas em Educação Básica; Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional PROFMAT.

Os cursos *lato e stricto sensu* estão sob direção da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Extensão e Cultura (PROPGPEC<sup>39</sup>), responsável por planejar, coordenar, fomentar e acompanhar as atividades e políticas de pesquisa, de extensão e de cultura integrando-as ao ensino. Este órgão promove o intercâmbio com instituições de fomento e formula políticas de apoio à pesquisa com recursos próprios do Colégio Pedro II” (COLÉGIO PEDRO II, *Online*, Acesso em 01.07.2014).

Há de se ressaltar positivamente a proposta recente de mestrados profissionais, cujo foco é a formação de professores que atuam na Educação Básica, muitos na rede pública. Assim,

---

<sup>39</sup> Doravante a sigla PROPGPEC será usada para se referir ao Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Extensão e Cultura.

percebe-se uma preocupação com uma educação voltada aos desafios da sala de aula e comprometida com a sociedade.

Dentro desta Reitoria, encontra-se a Diretoria de Culturas que parte de um conceito de cultura ampliado:

[...] não concebemos cultura apenas enquanto evento, mas sim enquanto conjunto de manifestações relacionadas à cidadania, à sustentabilidade, ao patrimônio cultural e a outras áreas de conhecimento, vinculadas à sociedade e à vida, como forma de responder às indagações e aos desafios presentes no mundo contemporâneo, gerando transformações educacionais, políticas e sociais. (COLÉGIO PEDRO II, *Online*, Acesso em 01.07.2014).

Esta diretoria tem como principais ações os seguintes Programas de Apoio: a Eventos Artísticos e Cultura, a Projetos de Iniciação Artística e Cultural e ao Fortalecimento de Núcleos de Arte e Cultura

### **1.5.DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

*Dos cantos orfeônicos às novas tecnologias digitais, o Ensino da Música no Colégio Pedro II sempre manteve-se na vanguarda de seu tempo.*  
Sandra de Araújo Barata Gomes

Como foi relatado na Introdução deste capítulo, a primeira impressão desta pesquisadora, a partir da prova de concurso, era que o Colégio Pedro II era uma Instituição extremamente tradicional. Estava, então, preparada para enfrentar uma realidade que imaginava ser muito conservadora e fechada, mas, quando conheceu os colegas, percebeu que estava totalmente equivocada. Aos poucos foi tomando contato com as diversas propostas do Colégio: Festival de Bandas, Encontro de Corais, Propostas Inter linguagens, Roda de Choro, Fanfarra, propostas de composição musical coletiva e ficou, então, extasiada, com tantas possibilidades de compartilhamento com colegas tão competentes, e orgulhosa por fazer parte de uma equipe com formações tão diversas e ricas, que estavam engajados com a música na escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e Técnico Profissionalizante.

### 1.5.1. ENSINO: MÚSICA NO CURRÍCULO

*A questão não é simplesmente incluir a música como disciplina curricular[...]A questão é, sim, refletir e aproveitar o alcance de uma ferramenta que possibilita ao indivíduo ir além do imaginado, pois que imantada de um sentido que fala ao educando, permite o acesso a dimensões para além das reveladas pela lógica, pelo raciocínio e pensamento discursivo*  
 Maria de Loudes Sekeff

A presença da música e do ensino musical remonta às origens do Colégio Pedro II. Desde sua fundação, era oferecido ensino de música aos órfãos: “o colégio tinha como objetivo ensinar aos órfãos o caminho eclesiástico e oferecer o ensino da gramática latina e da música (CARVALHO, 2012, p. 46). O Colégio Pedro II sempre teve independência e ofereceu música desde seu início, independentemente das Leis vigentes.

O Decreto nº 1331<sup>a</sup> - de 17 de fevereiro de 1854 aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. O Art. 47 do referido decreto determina o currículo a ser seguido pelas escolas públicas, no qual incluem-se “*noções de música e exercício de canto*. Verifica-se que, antecipando-se ao Decreto, o Colégio Pedro II já tem no seu currículo o ensino de música desde a sua criação em 1837 (COSTA, 2005, p. 1024).

À medida que a disciplina se expandia e crescia na instituição, foram sendo estabelecidas características específicas para cada segmento de ensino, seguindo um plano e uma linha evolutiva que se voltava para o todo.

Aprender e praticar música era requisito da formação integral dos membros da elite, preparando-os para a apreciação e para o exercício da arte, mas não para o exercício da profissão; para tanto, um curso de música integrava, desde 1938, o currículo do Imperial Colégio de Pedro II (JARDIM, 2008, p. 37).

O Ensino de Música acompanhou as mudanças e expansões da Instituição, mantendo-se como parte integrante do currículo durante toda sua história. O atual chefe de Departamento, Roberto Anchieta Stepheson, na Abertura do II Encontro de Educação Musical do CPII, afirmou que a música é parte integrante e assumida do currículo e da proposta ou das propostas pedagógicas, oficiais e não oficiais, dessa quase bicentenária instituição, onde a Música se encontra desde a fundação.

A educação musical, atualmente, está em todos os segmentos da educação básica do Colégio Pedro II, integrando-se à grade curricular décadas antes da promulgação da Lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas. Mais uma vez, o CPII à frente, revelando sua visão progressista, de promovedor de ações relevantes, e sua importância no cenário educacional nacional. Por aqui, lembro, passaram presidentes e importantes

nomes do cenário político, social e cultural do Brasil. (COLÉGIO PEDRO II, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, p. 11).

Atualmente, como destacado por Stepheson, a Música encontra-se presente em todos os segmentos do Colégio:

- . Educação Infantil - 1 *Campus*: Realengo
- . Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 5 *Campi*: Engenho Novo, Humaitá, Realengo, São Cristóvão e Tijuca
- . Anos Finais do Ensino Fundamental - 5 *Campi*: Centro, Engenho Novo, Realengo, São Cristóvão, Tijuca
- . Ensino Médio – 8 *Campi*: Centro, Duque de Caxias, Engenho Novo, Humaitá, Niterói, Realengo, São Cristóvão e Tijuca.

Como se pode observar, a maior atuação é no Ensino Médio, segmento presente em todas as unidades do Colégio. A disciplina é oferecida da seguinte maneira em cada segmento:

- . Educação Infantil: 2 tempos<sup>40</sup> semanais
- . Ensino Fundamental: 2 tempos semanais em todas os anos
- . Ensino Médio: apenas no primeiro Ano, dentro da Disciplina Arte.

No que diz respeito aos tempos de aula, cabe ressaltar que quando se chegou à Unidade de Educação Infantil em março de 2014, as aulas de linguagens artísticas eram oferecidas em 2 tempos seguidos, durando 1h40<sup>41</sup>. A pesquisadora ficou admirada e preocupada logo que chegou, pois, por experiências anteriores, tinha conhecimento do tempo reduzido de concentração das crianças pequenas. Diante disso, por meio de muito diálogo e conversa com a equipe, foi proposto, a partir da metade no ano de 2014, que o tempo fosse dividido. Assim, as crianças passaram a ter dois tempos de aula de música na semana, o que se considerou uma importante mudança, por meio de uma escuta sensível do cotidiano.

Destaque-se que, no Ensino Médio, a disciplina faz parte do componente curricular “Arte”, composta por professores de Música e Artes Visuais. A turma é dividida ao meio, e cada área tem um semestre letivo para trabalhar. Tem sido realizado um trabalho interdisciplinar bastante rico. A chefe de Departamento de Artes Visuais, professora Sandra de Araújo Barata Gomes, ressaltou a importância da união entre os Departamentos:

---

<sup>40</sup> Na Instituição cada tempo de aula corresponde a 45 minutos.

<sup>41</sup> Naquela época o tempo era de 50 minutos.



Na concepção de educação antiga havia quatro vias de acesso ao conhecimento, definidas pelo termo quadrívio – *quadrivium* (em Latim) –, que significa conjunto das quatro disciplinas (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música), e que eram ensinadas na fase inicial do percurso educativo da Grécia Antiga, configurando-se numa rede de pensamento além da via prática. A matéria de nossos departamentos já está interligada desde aquela época. [...] As Artes Visuais e a Música estão presentes desde a origem da humanidade porque sempre houve a necessidade humana de estetizar, de tornar belo o entorno do mundo, de compreender as formas e os sons para além do seu sentido de utilidade: olhos e ouvidos aptos a discriminar formas e sons. Nossas disciplinas transitam pela criação humana, são transdisciplinares em sua essência e se aliam a diversos campos do saber. Na contemporaneidade existe claramente um caráter colaborativo e híbrido que constitui as linguagens da Arte. Nossas práticas retomam o sentido de unidade, observamos uma integração das artes em diversas formas de manifestações ligadas à vida cotidiana e produtiva, como também ligadas à indústria cultural. Estamos certos de que esse encontro potencializa nossas vozes e vem ao encontro de uma das missões do Colégio Pedro II: preparar um ser humano reflexivo e pensante, capaz de analisar as manifestações contemporâneas e atuar de maneira proativa no mundo moderno. (COLÉGIO PEDRO II, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, p. 17)

Portanto, como alerta Sekeff (2007, p.19), a questão transcende a inclusão da música como disciplina, desafio que o CPEI enfrentou bravamente durante seus quase 180 anos, mas, principalmente é preciso “ir além”, ao ter consciência do potencial da linguagem musical na formação humana e, como desafiou a professora Sandra Gomes, a atuar ativamente no mundo moderno.

Além de a música estar presente na grade curricular de todos os segmentos do Colégio, o Departamento de Música também oferece curso Técnico em Música e um projeto aberto à comunidade, o “Espaço Musical”.

A Escola de Música do Colégio Pedro II foi criada no *Campus* Realengo no ano de 2012. São ministradas aulas das disciplinas específicas de formação profissional para os alunos do Ensino Médio Integrado - Técnico em Instrumento Musical, além de Cursos de Extensão para a Comunidade. O Espaço musical do Colégio Pedro II – *Campus* São Cristóvão foi criado em 1999 e institucionalizado pela Portaria em 2012. A proposta é atender a um grande grupo de alunos, de diversas faixas-etárias, de todos os *campi* e da comunidade externa que, motivados pela convivência com a música em sala de aula, ou pela simples intenção de aprender, desejam se aperfeiçoar ou, mesmo, praticar especificamente os diversos repertórios vocais e instrumentais.

Ressalte-se, por fim, que o fim principal da Educação Musical oferecida nestes espaços é o desenvolvimento humano e a formação de músicos que atuem na sociedade que estão inseridos, como ensina Koellreutter (1997).

### 1.5.2. EDUCADORES MUSICAIS DO COLÉGIO PEDRO II

*Mudam os suportes e técnicas, métodos e filosofias do ensinar e do aprender Música, mas o perfil pesquisador, o desejo de fazer acontecer e a certeza de que o acesso à Arte é importantíssimo para a formação de nossas crianças e jovens, felizmente continuam sendo características marcantes de nossos professores de Música.*  
Sandra de Araújo Barata Gomes

Algo surpreendente no Colégio Pedro II é o grande quadro de professores de música da Instituição. Os educadores musicais estão acostumados a se sentirem solitários nas escolas, pois usualmente são os únicos profissionais da área. No caso do Colégio Pedro II, no entanto, há 60 professores de Educação Musical, distribuídos pelos 14 *campi*<sup>42</sup>. Ousa-se dizer que, provavelmente é o maior fórum de educadores musicais de uma Instituição de Ensino Básico no Brasil. Esse grande e rico quantitativo de professores permite relevantes trocas e diálogos durante encontros e colegiados. Dentre os docentes, 47 são efetivos, 10 contratados e 3 assumem papel de instrutores técnicos.

A partir do contato informal com os colegas, sabe-se, também, que alguns são provenientes de outros Estados, como Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo. Esse “êxodo” da terra natal pode ser atribuído à falta de oportunidade na área da Educação Musical, em outras regiões do País, no que diz respeito a concursos públicos no âmbito federal. É possível que a ampla oferta de Instituições federais no Rio de Janeiro - Instituto Federal Fluminense (IFF<sup>43</sup>), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ<sup>44</sup>), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RJ<sup>45</sup>), Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ<sup>46</sup>) -, sem contar as universidades, se dê pelo fato de a cidade ter sido capital brasileira até 1960.

Cabe ressaltar também que dos 60 professores, 16 são coordenadores pedagógicos, que representam os diferentes segmentos e *campi* do Colégio, reunindo-se periodicamente (semanal ou quinzenalmente) no Conselho de Educação Musical (CONEM<sup>47</sup>), o qual tem por objetivo

---

<sup>42</sup> Dados de Julho de 2016.

<sup>43</sup> Doravante a sigla IFF será usada para se referir ao Instituto Federal Fluminense.

<sup>44</sup> Doravante a sigla IFRJ será usada para se referir ao Instituto Federal do Rio de Janeiro.

<sup>45</sup> Doravante a sigla CEFET/RJ será usada para se referir ao Centro Federal de Educação Tecnológica.

<sup>46</sup> Doravante a sigla UFRJ será usada para se referir a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>47</sup> Doravante a sigla CONEM será usada para se referir ao Conselho de Educação Musical

ser um espaço de compartilhamento, discussão e deliberação do Departamento de Educação Musical.

Durante o período no qual a presente tese está circunscrita, houve algumas mudanças no que diz respeito ao quantitativo de professores do Departamento. Com as mudanças no governo, foram adotadas medidas para equilibrar as contas públicas do País. Com isso, os contratos dos professores foram encerrados, parte em julho de 2016 e parte em dezembro de 2016, sem previsão de novas contratações.

Houve muita luta política e intensa mobilização dos Departamentos Pedagógicos e da Reitoria junto ao MEC, para o aumento do banco equivalente<sup>48</sup> de professores e para que a qualidade do trabalho desenvolvimento não fosse prejudicada.

No entanto, no segundo semestre de 2016, essa mudança impactou diretamente o trabalho que vinha sendo feito, pois, com a saída dos professores contratados, houve necessidade de redistribuição da carga horária docente, de modo a suprir a necessidade imediata e atender todas as turmas. Portanto, houve aumento da carga horária de algumas equipes, e alguns professores tiveram que atuar em mais de um *campus* e/ou segmentos, o que até então tinha sido evitado.

O Chefe do Departamento sugeriu um encontro da Chefia e dos Coordenadores de Música com o Magnífico Reitor, Prof. Oscar Halac. Será para que se revele ao gestor maior do CPII o que o Departamento vem produzindo, tanto no ensino, na pesquisa como também na extensão e demais projetos, que cada vez mais estão presentes e atuantes em todo o colégio, e fora dele. Também será exposto o que está acontecendo com o Departamento: perda de 3 professores contratados em julho, 2 em outubro/novembro e 5 ao final ano, totalizando perda de 10 docentes em 2016. Não sendo repostos, por efetivos e/ou contratados, o Departamento se verá frente a outra reestruturação, a exemplo do que ocorreu no início do segundo período letivo deste ano. Se não for solucionado pela Proen/Reitoria, modificará mais ainda a estrutura do Departamento (COLÉGIO PEDRO II, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2016)

No que diz respeito ao perfil dos professores de Música, percebe-se uma grande diversidade, pois o Colégio conta com profissionais com formação musical nas áreas popular e erudita, com especialização em voz, instrumentos, musicoterapia, etnomusicologia, dentre outros.

---

<sup>48</sup> O banco de professores equivalentes tem o objetivo de estabelecer anualmente, para cada Universidade Federal, um número de vagas docentes, com base em unidades de professor-equivalente. Os cálculos devem ser feitos considerando o potencial de aproveitamento de vagas de cada instituição, levando em conta os professores efetivos e substitutos em exercício, além das perspectivas de expansão das universidades. Decreto na íntegra no link [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8259.ht.m](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8259.ht.m). Acesso em 12.02.2015.

Segundo dados obtidos pela chefia de Departamento, em julho de 2016, o corpo docente apresentava a seguinte formação acadêmica: 1 pós-doutor; 4 doutores; 7 doutorandos; 15 mestres; 6 mestrandos; 7 especialistas e 8 graduados.

Ressalte-se o número bastante expressivo de mestres e doutores (ou que estão cursando mestrado e doutorado), o que corresponde a 33 (68,75%), ou seja, quase 70% do corpo docente. Considerando que a maior parte dos professores atua no ensino básico (com exceção de 5 docentes que lecionam no Curso técnico), este é um diferencial considerável, em relação a outros contextos educacionais.

Considerando que não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino, como ensina Paulo Freire, (1996, p. 32), é preciso que o professor invista em sua formação: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (ibid, p. 103).

Entende-se que esse número expressivo de professores que investem em sua formação continuada se dá por dois motivos: 1) o concurso de ingresso ao Colégio tem prova específica de música e atribui grande peso aos títulos; assim, muitos que são aprovados e passam a fazer parte do corpo docente da instituição, já são mestres ou doutores. 2) O Colégio oferece um plano de carreira bastante atrativo, equiparado aos Institutos e Universidades Federais, com progressão funcional para cada título atingido. Reconhece-se esse incentivo como um diferencial e valorização da profissão docente, pois, em redes públicas municipais e estaduais, esse reconhecimento é ínfimo, ao passo que na rede privada dificilmente ocorre.

Dentro desta perspectiva, Libâneo (2000, p. 84) afirma que para reconfigurar o papel do professor e da profissão docente são realmente necessários melhores salários, condições de trabalho, melhor qualificação e estabilidade das equipes nas escolas.

Em um momento em que é preciso reafirmar a importância da formação do professor, este dado torna-se ainda mais relevante. Em outubro de 2016, ao defender a reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Medida Provisória 746/2016 do Governo Michel Temer, ao se referir às especificações do Artigo 1, Parágrafo 3, inciso IV, o Senador Pedro Chaves dos Santos Filho afirmou que “a aceitação de professores com notório saber caberá apenas para áreas em que não há formação acadêmica própria, como a música”<sup>49</sup>. Houve maciça indignação por parte dos educadores musicais, que já estavam angustiados pela possibilidade de a Arte se tornar

---

<sup>49</sup> Reportagem disponível em [http://www.brasilpost.com.br/2016/10/19/presidente-comissao-ensinomedio\\_n\\_12557216.html](http://www.brasilpost.com.br/2016/10/19/presidente-comissao-ensinomedio_n_12557216.html) Acesso em 10.12.2016.

disciplina optativa, o que, inclusive, resultou em uma carta de repúdio escrita pela Associação Brasileira de Educação Musical<sup>50</sup>(ABEM) e do Departamento de Educação Musical.

Com relação ao perfil dos professores do Departamento de Educação Musical, há de se ressaltar, ainda, a sua atuação artística, reafirmando a importância do professor-artista/ músico-educador, fato que foi observado como marcante no histórico do colégio, desde quando seus professores participavam do “Orfeão de Professores” (década de 1940). Muitos professores do Departamento atuam como músicos profissionais tocando com artistas e grupos consagrados, como Morais Moreira, Mulheres de Chico, Ordinarius, dentre outros.

Nesse sentido, como questiona Tavares (2012, p. 97), “quem melhor que o praticante para levar a praticar? Quem sabe fazer ensina a saber fazer. Ou, pelo menos, anuncia essa possibilidade ao aluno”. A autora refere-se tanto ao componente criar como o investigar, entendidos como inseparáveis.

### 1.5.3. EXTENSÃO: PROJETOS E ATIVIDADES EXTRACLASSES

*Assim, através de sua integração na sociedade,  
a arte torna-se um traço central na sociedade moderna.*  
Hans-Joachim Koellreutter

Devido ao fato de a maioria dos professores do Departamento de Educação Musical estar em regime de trabalho de Dedicção Exclusiva, eles devem realizar projetos de extensão, que atendam, tanto a alunos, quanto a comunidade escolar. Busca-se, assim, a integração da arte na sociedade, como desafia Koellreutter (1997).

Ao se considerar o currículo como produção cotidiana das práticas pensantes das escolas (OLIVEIRA, 2013), optou-se pelo uso do termo “extracllasses” e não “extracurriculares”, pois estas atividades, sem dúvida, compõem o currículo do Departamento de Educação Musical.

Existe uma variedade de projetos em desenvolvimento, para “além da sala de aula”, cujas ementas estão disponíveis no *site* do Colégio<sup>51</sup>, e estão em desenvolvimento, para “além

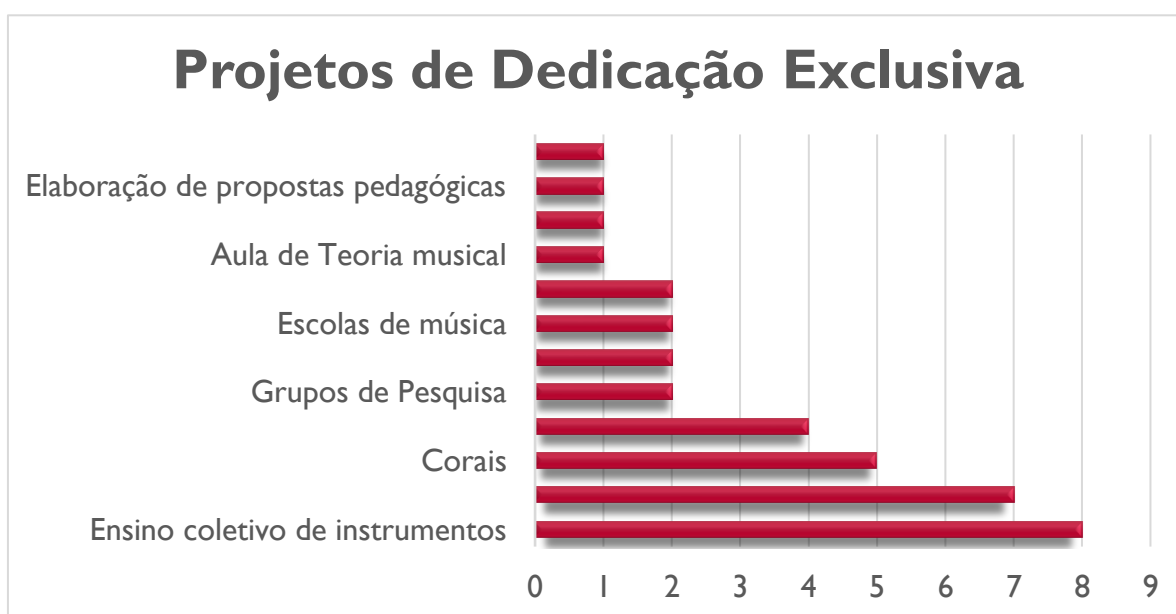
---

<sup>50</sup> Nota de Repúdio disponível em:

<http://abemeducao musical.com.br/docs/Nota%20da%20ABEM%20sobre%20a%20declaracao%20do%20Senador%20Pedro%20Chaves%20-%20Relator%20da%20MP%20746-2016.pdf>. Acesso em 10.12.2016.

<sup>51</sup> As ementas dos projetos encontram-se disponíveis em: [http://www.cp2.g12.br/component/content/article/172-departamentos\\_pedagogicos/dp\\_educacao\\_musical/1627-projetos-em-execu%C3%A7%C3%A3o-no-departamento-de-educa%C3%A7%C3%A3o-musical.html](http://www.cp2.g12.br/component/content/article/172-departamentos_pedagogicos/dp_educacao_musical/1627-projetos-em-execu%C3%A7%C3%A3o-no-departamento-de-educa%C3%A7%C3%A3o-musical.html). Acesso em 20.10.2015.

da sala de aula”. As propostas estão em constante modificação, assim, a lista apresentada é datada de agosto de 2014. Destaque-se que, se fossem incluídos os projetos de pesquisa, desenvolvidos em cursos de mestrado e doutorado, dos professores do Departamento, a lista seria ainda mais ampla. A fim de orientar a análise, os projetos foram categorizados da seguinte forma:



Quadro 5.1: Categorização dos Projetos de Dedicção exclusiva dos professores do Departamento de Educação Musical

Observe-se que o grande destaque são os grupos instrumentais e o ensino coletivo de instrumentos. Pode-se considerar que essas propostas extraclasse são muito potentes, pois oferecem oportunidade para os alunos que demonstram interesse de ampliar suas experiências musicais.

No caso do Ensino Médio, por exemplo, estes projetos são essenciais, pois os alunos só têm aula de música no primeiro ano. Assim, muitos dos projetos são criados levando-se em consideração a continuidade para aqueles que demonstram interesse. O ensino coletivo (teclado, violão, percussão, flauta) também é muito importante, e dá oportunidade de aprimoramento aos alunos que desejam se aprofundar nos estudos.

Ressalte-se o número de cinco corais na Instituição. Esta ênfase pode ser considerada como o eco do histórico do colégio, o qual, desde os primórdios, tem como tradição a ênfase no canto coral, o que foi se fortalecendo no decorrer dos anos.

No que diz respeito aos projetos de dedicação exclusiva oferecidos aos alunos e comunidade, outro ponto interessante é o caráter optativo dessas aulas. Como ensina Koellreutter, o amador não é o que faz sem conhecimento, mas o que faz com amor. No histórico, ficará evidente que o canto coral era optativa também, desde o período republicano.

Dentre os diversos projetos, destaque-se a Revista “Interlúdio”, lançada em 2010, que tem por propósito contribuir para o panorama da Educação Musical brasileira, diante dos desafios da Lei 11.769/2008, bem como responder aos anseios de registro e preservação da memória. A revista surgia também, nas palavras da até então Chefe de Departamento, com o intuito de “valorizar as pesquisas e as experiências do corpo docente, que são, efetivamente, o resultado de sua prática pedagógica na Educação Básica” (SAIONE, 2010, p. 12).

Os editores, Rocha e Szpilmann (2010, p. 17) explicam que a revista contempla uma grande variedade de possibilidades para produção textual: trabalhos teóricos; relatos de experiência/comunicação; depoimentos/relatos de experiências; entrevistas e partituras. Na segunda edição da revista há uma primeira menção à Educação Infantil, com um artigo desta pesquisadora, escrito em parceria com o professor Ronaldo Cotrim: “Composição coletiva do Hino da Educação Infantil do Colégio Pedro II”.

## **1.6. UMA ESCOLA COMPLEXA, PLURAL E TRANSFORMADORA**

A partir do conhecimento do *lócus* da presente pesquisa, constituído pelo Centro de Referência em Educação Infantil e pelo Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, encontrou-se uma escola complexa, diversa e multicultural, a qual pressupõe a convivência com e respeito às diferentes culturas. Como afirma Freire (1994, p. 157), para dar conta da *unidade na diversidade*, são necessárias decisão, vontade política, mobilização e uma nova ética, fundada no respeito às diferenças: uma ética democrática.

Essa escola complexa, com uma nova e potente unidade de educação infantil, ao estabelecer diálogo com um tradicional e importante Departamento de Educação Musical, deve estar aberta a um mapa de possibilidades de reflexão e ação, que pode ser considerado dentro da perspectiva rizomática:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 30)

Nesse sentido, tornam-se necessários múltiplos olhares e escutas que levem em conta a diferença, diversidade, as desigualdades e o território de muitas culturas. Diante da complexidade, como dizem Cagliari e Margini, educadores que atuam na escola Reggio Emilia”, faz-se importante “desenvolver em todos a sensibilidade por um mundo plural, porque é a diferença, não só a dos outros, senão a de cada um de nós (diferença de gênero, cultura, religião, etc.) que permite a troca, o diálogo (RINALDI, 2012, p. 183).

Na construção da proposta do CREIR, buscou-se o reencontro com a esperança de um trabalho responsável, comprometido e coletivo, como propõe Freire. E, ainda, como aponta Rinaldi (2012, p. 151), que as escolas destinadas às crianças pequenas possam ser lugares de educação para os valores: “Este tipo de escola nos demanda ser valentes e coerentes; requer paixão e emoção, razão e sentimento, compromisso e trabalho árduo” (RINALDI, 2012, p. 151).

A inauguração da Educação Infantil dentro do Colégio Pedro II foi um importante passo no que diz respeito às políticas públicas de Educação Infantil no Brasil e dentro da própria Instituição. Ressalte-se, ainda, como apontado pela coordenadora setorial do CREIR, Cristiane de Oliveira, “*Estar numa instituição que carrega tanta história e tradição, nos faz assumir a perspectiva de que também nossas crianças, ao entrarem nesse espaço novo pensado para a infância, serão capazes de fazer parte desta história, construída com elas, e não somente para elas*” (2015, online).

As crianças são consideradas como parte da história e coconstrutoras da realidade e, conseqüentemente, do Colégio Pedro II. A Educação Infantil dentro do Colégio, especificamente dentro do Departamento de Educação Musical, pode trazer possibilidades de transformações. Tal perspectiva se aproxima da compreensão da infância como potência de mudança: a infância é “a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores” (KOHAN, 2004, p. 52). Nesse sentido, “a infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos” (p.53). Freire também aponta para a possibilidade de transformação por meio da educação:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (1991, p. 126).



Como se pode ver no depoimento do ex-aluno e professor de música do Colégio Pedro II, Ricardo Tacuchian, [...] Lá aprendi a viver num mundo em constante mutação. Lá aprendi a respeitar as diferenças. Lá aprendi a sonhar. [...] . Enfim, no Colégio Pedro II aprendi minha maior lição: eu era um cidadão (TACUCHIAN, 2010, p. 13).

Finalmente, esta pesquisadora, no papel de *ponte* entre a Música (representada pelo Departamento de Educação Musical) e a Educação (representada pelo Centro de Referência em Educação Infantil), reafirma o sonho de “mudar a cara da escola” e de buscar uma escola mais democrática, humana, ética e fraterna, como propõe Freire (1991).

## CAPÍTULO 2

# CRIANÇAS E EDUCAÇÃO MUSICAL EM DIÁLOGO



<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/3-video-introdutorio.html>



## 2. CRIANÇAS E EDUCAÇÃO MUSICAL EM DIÁLOGO

### 2.1. INFÂNCIAS E CRIANÇAS

*As coisas das crianças e para as crianças  
se aprendem somente com as crianças.*  
Loris Malaguzzi

#### 2.1.1. CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE PESQUISA E COMO PESQUISADORES

*Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo.  
Mas nem todas as respostas cabem num adulto.*  
Arnaldo Antunes

Neste capítulo apresentam-se conceitos de infância e criança como justificativa da posição adotada, de se construir esta tese apoiando-se nas vozes das crianças do CREIR, consideradas competentes sujeitos de pesquisa.

Esta posição tem por base os estudos da Sociologia da Infância, que consideram as crianças como atores sociais plenos e compreendem a sociedade e a cultura a partir do ponto de vista das crianças. Segundo Corsaro (2005), essa perspectiva leva em conta tanto a adaptação e internalização dos processos de socialização, como também os processos de apropriação e reinvenção realizados pela criança (SANTOS; CORSINO, 2009, p. 141).

A partir dessa premissa é que se realizaram as *Conversações* com as crianças do CREIR, já apresentadas na Introdução deste trabalho. Decidiu-se, a pedido das próprias crianças entrevistar todas as do turno da tarde – na faixa etária de 3 a 5 anos. Considerando que algumas crianças faltaram no dia da entrevista e outras não quiseram participar, foram entrevistadas 77 meninos e meninas<sup>52</sup>. Ressalte-se a importância da observação à ética para realização de pesquisa com crianças, a qual pressupõe a liberdade que devem ter de participar ou não.

Esse respeito à individualidade e desejos encontra amparo no que Demartini diz a respeito das marcas de cada infância e cada criança.

É preciso verificar quais são as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização. [...] temos *as crianças que falam*, mas também temos processos de socialização que levam a *não falar* (a criança pode se recusar a falar, ela não quer falar). É importante aprender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso das crianças, esse contexto da “pouca fala” (DEMARTINI, 2009, p. 8).

---

<sup>52</sup> Os nomes das crianças participantes da pesquisa encontram-se no Anexo 2 (p.277)

Tendo em vista a importância de se considerar as individualidades dos meninos e meninas, aqueles que desejavam participar da pesquisa escolhiam a forma que queriam aparecer no vídeo (sentados em cadeiras, almofadas, no chão ou em pé).

Foram realizados diálogos abertos, guiados por questões relativas ao envolvimento deles com a música, sua importância, sua função na aula, o que aprendem nela e o que gostariam que contivesse. As conversas foram todas gravadas e guardadas para posterior análise.

Ao analisar as expressões das crianças, é preciso considerá-las como pertencentes a um determinado grupo social e valorizá-lo, conforme se discutirá a seguir. Foi importante manter olhar e escuta atentos às diferenças e individualidades apresentadas pelos entrevistados. Ao tomar a criança como *outro*, é importante não tentar encaixá-la em uma instância totalizadora, ou reduzi-la a um igual, conforme aponta Motta:

[...] a responsabilização pelo outro significa o estabelecimento de um diálogo que reconheça tanto as comunalidades como as diferenças. O conceito de simetria ética é uma tentativa de resolver essa questão, pois na prática implica “[...] que o pesquisador assuma como seu ponto de vista de partida que a relação ética entre o pesquisador e seus informantes é a mesma, a despeito da pesquisa estar sendo conduzida com adultos ou crianças” (BORBA, 2005, p. 78). Importante ainda é ressaltar que simetria ética não equivale a simetria social. As relações desiguais entre adultos vão interferir na relação do pesquisador com sujeitos pesquisados. Importa, no entanto, monitorar criticamente as diferenças a partir da reflexividade. (MOTTA, 2010, p. 16)

Um desafio para a pesquisadora foi “entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança”, como aponta DEMARTINI (2009, p. 14).

O que esperar das crianças? É, ainda, Demartini quem responde: “Eu não sei, eu espero tudo” (2009, p. 13). Portanto, considera-se que, para poder estudar a criança é necessário aproximar-se delas, escutá-las e valorizá-las. “[...] não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo” (BASTIDE in FERNANDES. 1979. p. 195).

Outro aspecto considerado relevante e não previsto inicialmente foi a auto-atribuição do papel de pesquisadores, por parte de algumas das crianças, o que se julgou essencial para valorizar a potência delas em criar novas realidades. A este respeito, Julie Delalande afirma que a atitude da criança pesquisadora, como coletora de dados, tem interesse, tanto pedagógico como científico: “ela abre as crianças para um saber que já possuem, coloca-as numa situação de escuta perante os outros, e obviamente atesta a confiança que o adulto lhes dá e aumenta,

por conseguinte, a autoestima entre as crianças” (DELALANDE, 2011, p. 76). Esse foi o caso de Paulo, que solicitou assumir a função de pesquisador:

*Eu posso entrevistar todo mundo?* (Paulo, 5 anos)

A pesquisadora logo concordou, mas, solicitou que o menino se posicionasse de forma que aparecesse na filmagem. Então pediu que ele dissesse as meninas qual era a primeira pergunta, ao que ele prontamente respondeu:

*Ahm.. O que é uma pesquisa?* (Paulo, 5 anos)

Reitera-se, portanto, aqui, a confiança na potência das crianças como transformadoras da realidade e – por que não? – nesse modo de fazer pesquisa.

### **2.1.2. UM DIÁLOGO ENTRE OS CONCEITOS E AS CRIANÇAS DO CREIR: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA**

*Crianças não conhecem o mundo, mas possuem todas as ferramentas necessárias para conhecê-lo, e querem fazer isso. Nesse relacionamento com o mundo, as crianças acabam por conhecê-lo e por conhecer a si mesmas.*

Carla Rinaldi

Este eixo inicia-se com um questionamento: quando falamos de infância, de que infância estamos falando? Que concepções de infância nós temos? Será que teremos que mudá-la? Que infância vivem as crianças do Colégio Pedro II?

As Diretrizes Nacionais para Educação Infantil conceituam a criança como um sujeito histórico e de direitos, que “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 12).

Como afirma Sarmiento (2005), a Sociologia da Infância diferencia criança de infância, não apenas na semântica, mas também de modo conceitual. Infância refere-se a uma categoria social do tipo geracional e criança, ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e é um ator social (p. 371).

A ideia de uma abordagem sociológica permite outros enfoques. Pensa-se a infância como conceito, construção social-cultural-geográfica-histórica, ou seja, como apresentação. “Ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades:

A infância é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (FRANKLIN, 1995, p. 7 apud SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17).

Tal visão da criança como sujeito histórico já pode ser observada no pensamento de Vygostky (1998, p. 12), que a considera autora de sua história, inserida dentro de uma prática cultural que a compõe e instrumentaliza para construir e propor novas práticas culturais e sociais, sempre na interação com outros sujeitos.

O conceito de criança não é estático e varia em diferentes épocas, como bem apontam Ariés (1981) e Pinto (1997). A ideia moderna de infância como fase autônoma só começa a ter pertinência na vida social a partir do final do século XVII, principalmente na burguesia; na Idade Média, as crianças eram consideradas adultos em miniatura (*homunculus*). Essa concepção, embora distante no tempo, ainda se manteve por muito tempo, até os dias de hoje, especialmente nas classes populares, entre outros motivos, devido à industrialização e a consequente procura de mão de obra infantil.

Ressalte-se que, na atualidade, há uma luta em favor dos direitos das crianças, principalmente a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Por outro lado, as crianças são colocadas precocemente em contato com aspectos da vida adulta, por meio do acesso aos meios de comunicação de massa, o que contribui para a sua adultização.

Considerando a infância como uma construção histórica, a opção por uma determinada imagem de criança é uma escolha pedagógica e política (RINALDI, 2012). É importante ressaltar que, anteriormente ao advento da Sociologia da Infância, muitos outros pensadores tinham ideias diversas das hoje reconhecidas nesse ramo do conhecimento, que eram fruto de contextos e épocas específicos.

As diferentes imagens da Infância destacadas nesse tipo de teorização – chamada pré-sociológica, entre as quais destacam-se as de: criança má, imanente, boa, desenvolvida psicologicamente e inconsciente-, são ainda presentes na contemporaneidade. Por exemplo, a visão da criança como tábula rasa, como agente redentor ainda é encontrada em muitas escolas, assim como, também, a ideia de criança como “pestinha”, a qual pode se remeter à imagem de “criança má”. Nesse sentido, cabe destacar o desafio de tentar superar essas contradições,

levando-se em conta o conhecimento trazido por estudos contemporâneos, em especial, os da Sociologia da Infância.

Esses conhecimentos são suficientemente sólidos para respaldar a afirmação de que não existe um só modo de ser criança e nem uma só forma de enxergá-la, escutá-la e compreendê-la. Tal pluralidade desafia a considerá-las como verdadeiros agentes e co-construtores da realidade.

Outra perspectiva, com base em estudos contemporâneos da filosofia da educação propõe a compreensão da infância como experiência. Larrosa diz, por um lado, que “a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já captaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (2010, p. 184). No entanto, por outro lado, ele apresenta uma nova perspectiva, levando a refletir acerca da inquietação proveniente do fato de a infância ser um “outro”:

Não obstante, e ao mesmo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta e segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro, é justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens, que não compreendem a nossa língua. (LARROSA, 2010, p. 184)

Ele explica que considerar a infância como *outro* não é um objeto do saber, mas “algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo”. O autor ainda destaca o valor da alteridade da infância, afirmando que ela “nos escapa e nos inquieta”:

Não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não-abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensa-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarca-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 2010, p. 182).

São justamente a diferença e alteridade da infância, com esse outro olhar trazido pelas crianças, que possibilitam mudar o mundo, aspecto que inspirou o tema desta tese e perpassa todo o trabalho. A infância nunca é o que sabemos, mas é “portadora de uma verdade a qual

devemos nos colocar à disposição de escutar” (ibid, 2010, p. 186); ela nunca está no tempo e lugar que a ela reservamos, mas é preciso abrir um lugar para recebê-la: “receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (ibid, 2010, p. 188)

A infância é um ponto de partida, uma possibilidade de mudar o mundo, influir na história. Para Hannah Arendt, “a infância entendida como o que nasce é a salvaguarda da renovação do mundo e da descontinuidade do tempo” (ibid, 2010, p. 189).

“Quando pesquisamos crianças, acho que também nós procuramos algo de novo naquilo que virá, e que, em alguma medida, a criança pode anunciar (além do passado e do presente)” (KOHAN, 2004, p. 21). Segundo tal perspectiva, a infância pode ser considerada, ainda, como a possibilidade de o mundo ser outra coisa, “que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência” (KOHAN, 2008, p. 47).

Traz-se, ainda, para finalizar esse segmento, a ideia da infância de Abramowicz, Rodrigues e Cruz, segundo a qual a infância deve ser compreendida:

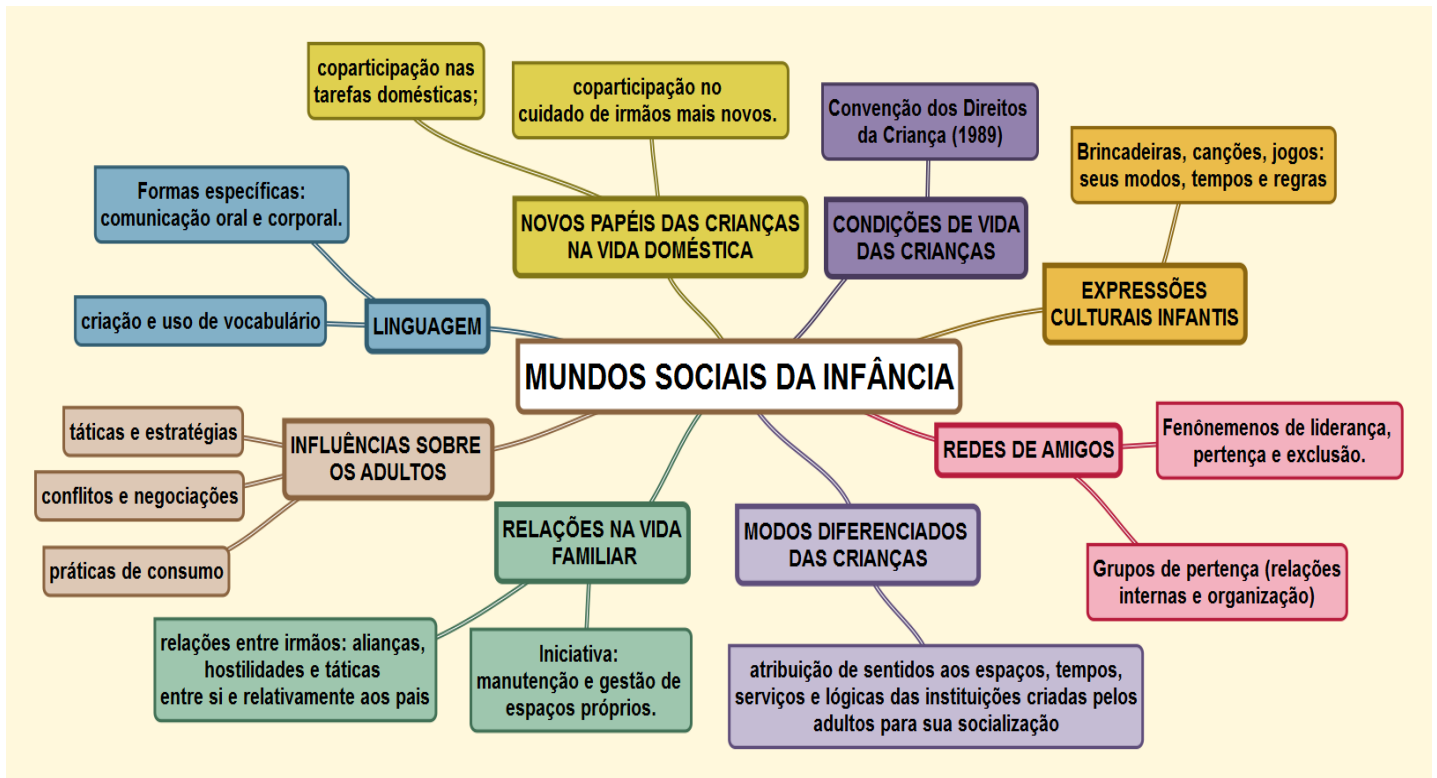
como possibilidade de vida, potência de vida, o poder da vida opondo-se ao poder sobre a vida, pois o espaço da criação também deve ser produzido numa espécie de produção do espaço do criar. [...] A ideia de infância carrega possibilidades de acolhimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto a uma des-idade. Dessa forma, como experiência, pode também atravessar ou não os adultos. Há pessoas que são mais ou menos atravessadas por ela. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 34)

### 2.1.3. OS MUNDOS SOCIAIS E AS CULTURAS DAS CRIANÇAS

*As crianças formam para si seu mundo das coisas,  
um pequeno no grande, elas mesmas.*  
(Walter Benjamin)

Outro aspecto relevante é a complexidade e diversidade dos mundos sociais das crianças, termo proposto pela Sociologia da Infância. Manuel Pinto (1997, p. 65 e 66) propõe alguns campos que compõem estes mundos, sendo estes: condições de vida das crianças; redes de amigos; expressões culturais infantis; modos diferenciados das crianças; relações na vida familiar; influência sobre os adultos; linguagem e novos papéis das crianças na vida doméstica. O esquema abaixo foi construído pela pesquisadora, com base nas ideias do autor, a fim de apresentar de modo pontual as principais características de cada um desses campos.





Quadro 6.2: Mundos sociais da infância (esquema elabora pela autora com base nos conceitos trazidos por Pinto, 1997).

Nas aulas de Educação Musical, como se verá nas experiências trazidas neste trabalho, os mundos sociais das crianças são aflorados e trazidos à tona em diversas circunstâncias. Parte-se, portanto, da ideia de que as crianças não são uma folha em branco, mas encharcadas pelo caldo cultural em que estão inseridas.

Por pertencerem a esses mundos sociais, as crianças também têm uma cultura própria. Hortélio considera a cultura infantil como “as experiências, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo, ou seja, toda a multiplicidade e riqueza dos Brinquedos de Criança” (LOMBARDI, 2010, p. 91).

O que caracteriza as culturas das crianças é a relação sempre presente entre a *fantasia* e a *realidade*, entre o possível e o impossível, entre o presente e o imaginário. Para as crianças a realidade é fantasiosa. Nas palavras de Sarmiento, “a criança funde os tempos presente, passado e futuro, numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria de sua capacidade de transposição no espaço tempo e de fusão do real e do imaginário” (SARMENTO, 2005, p. 375).

Reconhecer as crianças como criadoras de cultura é mais um princípio considerado essencial na construção da Educação Musical da criança pequena. É importante, no trabalho com música, propiciar espaços de vivência para as culturas infantis e lhes dar possibilidades de

viver o imprevisto, o lúdico, a fantasia e de se expressarem em múltiplas linguagens, o que exige um olhar diversificado, que dê conta da heterogeneidade.

Considera-se que a criação de cultura pelas crianças se dá nas diversas ações de seu cotidiano, como nas brincadeiras que elas criam, nas recriações que fazem de seu repertório cultural e nos processos criativos de Educação Musical.

#### **2.1.4. AS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS: O DIÁLOGO E A ALTERIDADE**

*A gente se autoeduca coletivamente  
por meio do debate, do diálogo.*  
Hans-Joachim Koellreutter

As crianças se desenvolvem a partir de suas interações. As relações entre elas são permeadas por diversos conflitos e a construção da coletividade é algo a ser constantemente trabalhado. As crianças constroem progressivamente o respeito ao desejo do outro no convívio social.

Chama-se a atenção para a importância de se trabalhar a partir dos eixos “educar e cuidar”, princípio que guia as propostas educacionais nesta faixa etária (BRASIL, 2009, p. 12) Como as crianças são pequenas, necessitam de especial cuidado no manuseio de materiais e nas relações entre elas. Nas aulas de Educação Musical é necessário que os professores fiquem atentos para que as crianças não se machuquem com o uso de instrumentos e demais objetos. Os educadores também assumem importante papel como mediadores das relações entre as crianças, especialmente quando existem conflitos.

Helena Rodrigues informa que 50% do trabalho de música na infância é artístico e 50% diz respeito a outros aspectos, relacionados à segurança e às relações. Essa reflexão ocorreu logo após uma interação artística destinada à bebês, na formação imersiva “Dabo Domo”, em que foi necessário grande cuidado por parte dos artistas e famílias no que se refere à integridade física das crianças<sup>53</sup>.

É importante ter-se clareza de que o trabalho desenvolvido no CREIR também vai além de aspectos artístico-musicais. Diante disso, aponta-se para a importância de se compreender a música como fator de desenvolvimento humano.

Para que ocorra uma Educação Musical humanizadora, baseada no cuidar e educar, reitera-se a importância da escuta e do diálogo. Paulo Freire traz a ideia de uma educação dialógica, crítica e libertadora: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p.79). Essa é uma busca

---

<sup>53</sup> Comunicação pessoal

constante e que se aprende no enfrentamento do dia-a-dia pela equipe do CREIR, reiterando a ideia do autor, segundo quem a educação é um quefazer permanente. “Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 2016, p. 126-127).

É importante, portanto, possibilitar esse espaço de diálogo, para que não se castre a “altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser” (FREIRE, 2002, p. 33). O autor ainda diz que não importa a faixa-etária com que o educador ou educadora trabalhe, pois a educação é um processo “realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (ibid. p. 162).

No CREIR a roda de conversa tem sido uma abordagem utilizada cotidianamente, na qual a criança, sujeito de fala e de escuta, assume um papel ativo na comunicação. “É um meio de interação, discussão, negociação e deliberação coletiva, entre crianças e crianças, e entre elas e adultos” (CREIR, PPPI, 2017, p. 41). A criança como sujeito político, pode expressar-se livremente e partilhar suas ideias. Considera-se esse um espaço propício para o desenvolvimento das individualidades e constituição de grupo, inclusive, no que se refere aos conflitos vividos pelo grupo e por cada criança.

Apesar de muito rica, a roda de conversa constitui-se em um grande desafio que as crianças pequenas ainda enfrentam, além de se considerar que algumas ficam “escondidas” em meio ao grupo. No PPPI no CREIR este foi um dos itens destacados no eixo “encontros e aprendizados de si”: “nas rodas, [as crianças] preferem falar e ser ouvidas do que ouvir muita gente. Gostam de ouvir um ou dois amigos, não muito mais do que isso. Podem ampliar sua paciência e prazer na escuta, com a mediação dos adultos” (2017, p 48).

### **2.1.5. UM PROJETO EDUCATIVO QUE TEM A CRIANÇA COMO PONTO DE PARTIDA**

*As crianças têm o direito de ter amigos,  
de outro modo não crescerão muito bem.  
As crianças têm o direito de viver em paz.  
Viver em paz significa estar bem, viver juntos, viver com as coisas que nos  
interessam, ter amigos, pensar em voar, sonhar.  
Se uma criança não sabe algo, ela tem o direito de cometer erros. Isso  
funciona porque depois que ela vê o problema e os erros que cometeu, então  
ela sabe.*

(Escola Diana, 1990 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 145).

A epígrafe desta seção é baseada nas falas de crianças de 5 anos, estudantes da Escola Diana, em Reggio Emília, Itália. Esses direitos construídos por elas podem ser encontrados no corredor de entrada da escola.

A centralidade na criança também é defendida na proposta do CREIR: “A criança é o foco de todos os trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil do Colégio Pedro II. A escuta de cada criança e a identificação das culturas infantis são ações de cuidado e atenção contínuos dos profissionais que aqui trabalham” (CREIR, PPPI, 2017. p. 27).

Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la, e acrescentar-se, aqui, escutá-la. “Observá-la enquanto brinca: o brilho nos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve sua história (MOREIRA, 1991, p. 20).

“No cotidiano das turmas de educação infantil há um intenso processo de trocas verbais e não verbais. A materialidade e a estética dos espaços também funcionam como signo ideológico e se somam às interações. O cotidiano é diverso e polifônico” (SANTOS; CORSINO, 2009, p. 142). Com base nessa diversidade e polifonia, foram identificadas as seguintes bases nas práticas educacionais vividas do CREIR, como se pode ver no seguinte mapa cartográfico:



Quadro 7.2: Mapa cartográfico – Bases do Centro de Referência de Educação Infantil (elaborado pela autora)

Este mapa cartográfico foi construído a partir de uma escuta sensível às vozes das crianças e adultos do CREIR, a partir de uma perspectiva rizomática, com múltiplas conexões. Chama-se a atenção para as reticências, no canto inferior direito, presentes neste rizoma, que indicam a importância da constante incompletude e abertura à novas possibilidades.

A imagem do rizoma, que é uma metáfora da contemporaneidade, foi adotada neste trabalho por se entender que representa muito bem os princípios nos quais esta tese se baseia. O termo é emprestado da botânica - um tipo de caule que cresce horizontalmente passando por diferentes pontos subterrâneos e se espalha em qualquer direção - e é ampliado pelos filósofos Deleuze e Guattari (2014). Nas palavras dos autores, rizoma é precisamente um caso de sistema aberto:

[...] um sistema é aberto quando os conceitos são relacionados a circunstâncias, e não mais a essências. [...] os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e nisso há tanta criação e invenção quanto na arte ou na ciência (DELEUZE, 2014, p. 45).

Adota-se a ideia de que este projeto educacional, cuja centralidade está na criança, deve ser baseado na perspectiva rizomática. É necessário, ainda, instaurar um espaço de encontro criador e transformador, para que se descubram novas potências na infância e na educação.

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de *aión* e não somente de *chrónos*. (KOHAN, 2004, p. 66)

## **2.2. A EDUCAÇÃO MUSICAL DA CRIANÇA PEQUENA**

### **2.2.1. AS CRIANÇAS E AS MÚSICAS**

*A música leva-nos, e chegamos onde queremos estar*  
criança participante do projeto Opus Tutti

As crianças de 3 a 6 anos, sujeitos desta pesquisa, relacionam-se com a música por meio das canções que seus familiares cantam, das músicas que ouvem no seu entorno cultural ou das brincadeiras vivenciadas por elas próprias, entre si e na interação com os adultos.

Nessa perspectiva, Rodrigues destaca a importância do contato com a arte na infância e das experiências sensoriais:

O contacto precoce com a arte permite o acesso – através das várias “portas e janelas” dos sentidos – a vivências sensoriais multimodais, alicerçando Inteligências, vida emocional e contacto com o exterior. Por outro lado, dinâmicas humanas eliciadas por atividades artísticas permitem a fruição de apreciações e participações conjuntas, fundamentais na construção de vínculos emocionais com o próprio e com o(s) grupo(s) sociais de referência. A construção dos afetos e dos alicerces cognitivos é uma aprendizagem corporal e sensorial estabelecida no quadro de relacionamentos privilegiados com os outros (RODRIGUES; RODRIGUES, 2015, p. 86).

As experiências musicais na primeira infância são importantes para a vida inteira, para que se possam construir novas experiências e construir relações. Elas estabelecem a base da comunicação humana (RODRIGUES et al., 2015, p. 6), por isso “a criação artística para a infância, enquanto exercício de sensorialidade levado ao extremo, pode contribuir para lembrar a importância desses canais de comunicação” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2015, p. 86). Rodrigues também aponta para o papel da música na comunicação, por meio das interações na primeira infância:

As interações musicais são formas de comunicação, funcionando de modo análogo às interações verbais na aquisição da língua materna [...] existe uma zona de transição entre umas e outras e [...] algumas reações por parte das crianças (e dos pais) são, simultaneamente, formas primárias de comunicação linguística e formas primárias de comunicação musical. (RODRIGUES, 2000, p. 38)

Na conversa com os alunos do CREIR, é possível observar como a música é presente em seu cotidiano, especialmente nas relações que têm com as famílias.

- . *Quando eu era pequenininha essa música eu não inventei, eu gostava muito, essa é alguma das minhas músicas favoritas: “Aos olhos do Pai”. É muito linda. [...] Teve um dia que eu cantei... teve um dia que eu tava na piscina com meu irmão, aí a gente ia almoçar do lado de fora. Aí meu pai botou e eu chorei.* (Dafny, 6 anos)
- . *Lá em casa eu fico dançando assim ó (imita bailarina)* (Fernanda, 5 anos)
- . *Eu danço em casa* (Sofia, 6 anos)
- . *Hoje no banho eu cantei várias músicas que você aprendeu.* (Lívia, 5 anos)
- . *Já inventei várias [músicas] lá em casa.* (Isabela, 5 anos)
- . *E também a gente toca na aula de música e a gente ainda não sabe cantar direito, então às vezes lá em casa com o celular do meu pai eu fico botando as músicas e eu canto direitinho.* (Emanuelly, 5 anos)

Ressalte-se, ainda, como as crianças conhecem diferentes modos de fazer música em seu cotidiano – escutar, cantar, dançar, inventar – e como demonstram um vínculo afetivo com a música.

### 2.2.1.1. O QUE É MÚSICA?

*Música é “muitas coisas”, pois há muitas maneiras de ser adulto e criança, não há música bela e feia, mas música diversa<sup>54</sup>.  
(Glossário musical pelas crianças – Bologna)*

A música é uma prática sociocultural de todos os povos, tempos e lugares e constitui-se como um potencial que todo ser humano tem. Tendo como base a perspectiva pós-estruturalista, ao se considerar os sentidos plurais e diversos de crianças e infâncias, entende-se também que não há uma música, mas músicas. Como afirma Marcell Mauss, “Não há a música, mas um fato musical. Este fato musical é um fato social total” (SANTOS, 2015, p. 42).

Nesse sentido a música apresenta-se como expressão, comunicação e transcendência, como aponta Helena Rodrigues:

A música está presente na vida de praticamente todos os seres humanos. Contribuiu para a consciência de nós próprios e dos outros, para o desenvolvimento emocional, intelectual e social. Tem o poder de induzir emoções e sentimentos complexos como “*empowerment*”, realização, satisfação e bem-estar. A música é expressão, comunicação e transcendência, é um poderoso elicitador do sentimento de ligação, de ser parte dum grupo, tem o poder de reabilitar e ajudar a construir ambientes onde o afeto pode crescer. [...] Nascemos musicais e temos na Música uma ferramenta para nos desenvolvermos enquanto indivíduos e seres sociais. (RODRIGUES et al., 2015, p. 55)

Como se adota neste trabalho a Sociologia da Infância e, no que se refere especificamente à Música, a abordagem sociocultural da Educação Musical (ARROYO, 2002; QUEIROZ, 2005), pode-se dizer que, nessa perspectiva, a música envolve contextos, sujeitos históricos, organização social, ideias de pertencimento e produção de sentidos de vida.

Um dos conceitos em que tal abordagem se apoia é que a cultura é uma “teia de significados” tecida pelo homem a partir de suas “interações sociais” (GEERTZ, 1989, p. 15), “configurando fenômenos que se estabelecem pelas escolhas dos humanos, realizados com base nos significados que eles próprios determinam ao lidarem com a natureza, com o meio social e consigo mesmo” (GEERTZ, 1989; NETTL, 1983).

Dentro desta perspectiva, o professor Dr. Luis Ricardo Queiroz explica que considerar a música como fenômeno sociocultural significa entendê-la como “algo que insere a prática artística-musical numa rede de sistemas mais complexa, [em que] é preciso muito mais que

---

<sup>54</sup> *Musica è “tante cose” come tanti sono i modi essere degli adulti e dei bambini, non esistono molte bele e musiche brutte, ma musiche diverse.* (Il glossário musicale per bambini *Parole di suono è pubblicato* in I. Bertolini (a cura di), *Come suono l'ARTE? Art'è Ragazzi*, Bologna, 2001, pp. 46-47)

música, enquanto fenômeno sonoro, para caracterizar uma expressão representativa e presente no universo cultural dos seus praticantes [...]” (QUEIROZ, 2005, p. 62). Ele também afirma que isso nos leva a reconhecer a necessidade de uma “educação musical que contemple um amplo universo de estratégias (etno)metodológicas, de conteúdos, de competências, atitudes e habilidades na formação dos executantes e praticantes da música [...]” (ibid).

Para Deleuze e Guattari (1997b, p. 185), a música é “espaço de afetos, mais do que de propriedades”. Portanto, assim, partindo de uma abordagem deleuziana, seguem algumas interpretações que consideram a música como forma de conhecimento, pensamento e expressão.

- 1) música: *devenir* de forças materiais, cada momento sendo espaço de conexões originais e transitórias;
- 2) música: multiplicidade e imanência, eterno retorno de blocos de diferença, repetição e apagamento, tempo de simultaneidade e dos acontecimentos;
- 3) música: experiência sensorial, campo de afecções, ética das sensações ou dos afectos;
- 4) música: produção de sentidos, não de significados e representações;
- 5) música: lugar de escutas, heterogeneidade, singularidade, múltiplos recortes, dimensões, *sentidos que se fazem e desfazem*. (SANTOS et al., 2012, p. 270);

Levando em conta a importância da escuta das vozes das crianças do CREIR, foram compiladas as definições de música construídas por elas durante as *Conversações*, as quais se encontram no Anexo 3 (p.279) e no vídeo 4 a seguir:

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/4-o-que-e-musica-para-as-criancas-do.html>



A partir deste material, construiu-se uma “nuvem de palavras” que revela a multiplicidade de territórios que compõe “o que é música para crianças do CREIR”.





Quadro 8.2: Nuvem de Palavras – “O que é música para as crianças do CREIR” (elaborado pela autora)

A partir das expressões das crianças, percebe-se que música para elas, acima de tudo, é experiência, é práxis - cantar, tocar, ouvir, dançar -, expressas muitas vezes em sonoridades e movimentos: “*Música? É assim olha...é assim que eu vou fazer, olha [toca tambores]; “Tchu tchu tchu thchu... Lá, lá, lá...”*”. Elas também afirmam: “*Música é um negócio de cantar*”, “*Música é o som saindo do nosso .. [aponta pra ouvido] escutar*”, “*Música? Tocar tambor, tocar qualquer coisa..*”, “*Música é pra gente dançar..*”. Apontam, ainda, para a visão democrática da música, acessível a todos: “*Uma coisa baixa e que todo mundo pode dançar*”.

Para elas música é algo que se aprende “*A música é um negócio que a professora nos ensina e a gente começa a cantar*”, é repertório, é algo concreto, como as músicas que elas conhecem: “*É porque a música pode ser do “Auimauê” e pode ser também da “Maria Fumaça*”.

É um território de afetos – “*Música é uma coisa muito linda*”, “*É uma coisa bem legal, uma coisa divertida*”, “*Uma diversão*”. Elas revelam que a música faz parte de seus mundos sociais – “*Música pra mim é um negócio de louvor*” - , e que estão inseridos em uma teia

cultural: “*Você pode ouvir em qualquer lugar que você quiser*”. Até no youtube”, “*Música é pra gente ouvir rock’n roll*”, “*É.. funk*”, “*Beijo, beijo, beijo*” “*Cúmplices de um resgate*”.

As crianças ainda afirmam que música é criação - “*É uma coisa que a gente aprende a dançar, a cantar as músicas do Colégio que a gente inventa*” -, é pensamento, é processo: “*Música é tipo assim é um negócio que a gente tá, tipo assim, a gente tá pensando uma música na cabeça, aí a gente escreve, aí depois a gente pensa mais música, aí a gente canta*”.

Para as crianças música é som: “*E quando a gente pega o instrumento começa a fazer barulhos diferentes*”, “*Música é barulho*”, “*Música é música*”.

Observe-se a pluralidade de sentidos atribuídos pelas crianças, que podem, novamente, ser examinados a partir de uma perspectiva rizomática: aberta, integrada, múltipla e heterogênea.

### 2.2.1.2. QUAL É A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO MUSICAL?

*Pra que serve? Aula de música é música.*  
(Paulo, 5 anos)

Uma das questões feitas para as crianças durante as *Conversações* foi “A aula de música serve pra alguma coisa? Pra que serve?” As respostas dadas por elas foram compiladas e agrupadas por semelhanças de sentidos. Estas podem ser vistas no vídeo 5 a seguir, bem como no Anexo 4 (p 280).

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/5-para-que-serve-aula-de-musica-para-as.html>



Essas falas foram congregadas na seguinte “nuvem de palavras”, a qual apresenta a diversidade de finalidades que traduzem “Para que serve a aula de música para as crianças do CREIR”:



Quadro 9.2: Nuvem de Palavras – “Para que serve a aula de música para as crianças do CREIR” (elaborado pela autora)

Assim como nas definições de música trazidas pelas crianças, encontra-se novamente a essência na experiência e na *práxis*. Para elas, a finalidade da Educação Musical é fazer música: “*Pra Música*”, “*Pra que serve? Aula de música é música!*”. Elas reiteram a importância da experiência, afinal, não é possível aprender música sem fazer música.

Elas destacam as experiências sonoro-musicais, que para elas são o próprio fim das aulas: “*Pra que que serve? Pra tocar instrumento, pra gente cantar, dançar e fazer as brincadeiras Pra cantar.*” Observe-se a ênfase nas ações cantar, dançar e tocar.

Outra palavra em destaque na nuvem é “aprender”. Muitas crianças trouxeram a consciência de que esta é a finalidade da Educação Musical. Elas afirmam: “*Pra aprender músicas*”, “*A aula de música é pra aprender as coisas de tocar*”, “*Aula de música serve pra gente aprender as músicas e as letras da música*”, “*Pra gente aprender a tocar, igual eu, já aprendi*”. Fica clara a percepção delas de que a aula de música é um espaço de aprendizado e serve, também, para se desenvolverem: “*Pra gente tocar melhor*”. Uma das crianças também aponta para seu papel como transmissora de um novo saber: “*É.. pra gente.. aprender músicas super legais pra ensinar pras outras crianças que não sabem*”, o que revela que a Educação

Musical das crianças se espalha rizomaticamente. Uma criança, ainda, apontou para a aula de música como espaço para reflexão e diálogo: *“E também a gente pode conversar”*.

Novamente são expressas suas culturas e seus mundos sociais: *“Pra cantar em japonês. [risos] Foi a minha vó que ensinou”, “Tchu, tchu, tchu, tchu, tchu, tchu [em ritmo de funk]”*. As crianças trouxeram também elementos ligados aos projetos construídos a partir de seu imaginário: *“[...] se quiser ver vídeo que tem da Coruja dos Segredos e tem do Gigante”*. O exercício de ser criança também está presente quando elas dizem que a aula de música serve: *“Pra dançar, pra brincar e pra fazer casinha... pra aprender a cantar”, “Pra se esconder”, “Pra gente brincar de brincadeira”, “Pra se esborrachar no chão. [risos]”*. Ao dizer “fazer casinha”, a criança estava referindo-se aos momentos livres que eles têm de criação de brincadeiras e movimento nas aulas, nos quais exercem seu imaginário. Neste caso, especificamente, as crianças construíram uma “casinha” para o momento da “Cantoria”. As crianças costumavam se esconder da professora de música quando ela ia buscá-los para a aula, de modo a assustá-la e abraça-la carinhosamente quando ela as encontrava.

É muito potente essa perspectiva experiencial trazida pelas crianças. Quando feita a questão a respeito da finalidade da Educação Musical aos adultos, muitas vezes, eles vinculam seu propósito a uma utilidade ou benefícios extramusicais. Apenas uma criança trouxe essa visão, quando apontou que *“algumas músicas também servem pra gente relaxar.”*

Uma das crianças, de 4 anos, diz que música *“serve pra crescer e também pra tocar música”*. Apesar de considerar que esta fala infantil tenha sido literal, principalmente ao se observar no vídeo o movimento da menina fazendo com a mão o gesto de crescer, puxa-se aqui um fio para a compreensão da música como fator de desenvolvimento humano, essencial para o “alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (KOELLREUTTER, 1997, P. 72). Defende-se, assim, uma “[...] Educação Musical “humanizadora”, que vise, essencialmente, o questionamento crítico do sistema e não a sua reprodução, que tenda ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade e não à adaptação e à assimilação” (BRITO, 2001, p. 36). Koellreutter ainda destaca a importância dos valores humanos e como a música pode contribuir para isso:

Estou certo de que, nessa reorientação, alguns valores humanos que por muito tempo foram suprimidos, ou retirados do controle consciente, serão redescobertos, reconhecidos e valorizados como novos, determinando novamente nossa cultura. Penso que no presente estágio de desenvolvimento um maior grau de humanidade pode ser adquirido. Cada um de nós, sempre que houver ocasião, deve ser preparado para assimilar os valores de outras culturas e cultivar, por amor à unidade, aqueles aspectos de sua personalidade que são essenciais para o todo (KOELLREUTTER, 1997, P. 96 – 97)

O educador musical Carlos Kater (2004), baseado no pensamento de Paulo Freire, afirma que a Educação Musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo, por meio da percepção e consciência. (p. 45).

Entende-se que as práticas artísticas sejam construídas a partir de “fios sensoriais, motores, emocionais, afetivos, intelectuais, cognitivos e espirituais, assumiu-se que são, elas próprias, metáforas de realizações humanas integradoras, capazes de modelarem diferentes e complexas possibilidades de aproximação à realidade” (RODRIGUES, 2015, p. 11). Nesse sentido, Koellreutter propõe uma “revolução cultural do mundo”:

Trata-se, nesse momento, de contribuir para a criação do que seria talvez a maior obra-de-arte da humanidade, ou seja, a revolução cultural do mundo, modificando radicalmente o pensar e o sentir do homem, consequência lógica, coerente e imperativa das descobertas da ciência moderna em nosso século, de uma nova imagem do mundo e de sua conscientização (KOELLREUTTER, 1990, p. 8).

Portanto, procura-se desenvolver os fatores comusicais por meio das atividades musicais. Apesar de não terem trazido à compreensão da música como fator de desenvolvimento humano em resposta à questão “Para que serve a aula de música?”, esta perspectiva é presente em outras falas trazidas pelas crianças. Isabelly e Danilo chamam a atenção para os fatores comusicais presentes nas atividades musicais desenvolvidas nas aulas:

- . *Espera a vez do amigo* (Isabelly, 6 anos)
- . *Olha, eu brinco no pátio, jogo no computador, na informática e brinco nos bambolês, cheia de atividade com bolinha e tudo na Educação Física. E na aula de música eu toco vários instrumentos e espero a vez.* (Danilo, 6 anos)

Ao se perguntar ao Danilo se é importante esperar pela sua vez de tocar, ele respondeu:

. *É. Porque que que ... se tocar..., ninguém vai ser seu amigo, ninguém vai gostar de você.* (Danilo, 6 anos)

Ressalte-se que, pelo fato de o fazer musical ser uma prática coletiva no CREIR, os momentos de interação musical são uma importante fonte para se desenvolver o sentido de coletividade e as relações entre as crianças. Duas crianças também apontam para estes benefícios:

- . *Ajuda a ser amigo, ajuda respeitar..* (Lorena, 5 anos)
- . *E também ajuda pra ajudar os amigos e também a gente gosta de tocar instrumento* (Mariana, 5 anos)

. É, se tiver um amiguinho novo aí a gente dá mão, a gente ensina como que é a sala de música e ensina como que é aqui. (Dafny, 6 anos)

Algumas crianças destacaram como as aulas contribuem para o estreitamento dos vínculos afetivos entre elas, o respeito e o senso de coletividade. Essa ideia está totalmente atrelada aos princípios do projeto GermInarte<sup>55</sup>, partindo da acepção grega de *mousiké*, “disciplina responsável pelo desenvolvimento integral do ser humano, como abertura de canais sensoriais e afetivos que possam ser fonte de transformação e desenvolvimento pessoal” (RODRIGUES et. al, 2015, p. 6).

Apesar de as crianças não terem consciência de tantos outros fatores musicais desenvolvidos a partir das atividades vivenciadas, estes são muito presentes nas múltiplas experiências sonoro-musicais propostas. A seguir, um mapa cartográfico com os aspectos humanos desenvolvidos a partir da música, baseado na abordagem rizomática:



Quadro 10.2: Mapa Cartográfico – “Para que serve a aula de música para as crianças do CREIR” (elaborado pela autora)

Como afirma Helena Rodrigues, as experiências vividas pelas crianças podem contribuir para o enriquecimento do vocabulário existencial, bem como para construção e pluralização de saberes e sabedorias.

<sup>55</sup> Projeto em desenvolvimento pela Companhia de Música Teatral (Portugal). Informações disponíveis em: <http://www.musicateatral.com/germinarte/>. Acesso em 24.10.2017.

As experiências vividas são as que melhor contribuem para o enriquecimento do vocabulário existencial, com repercussão na interação humana. Sabe-se, também, que grande parte das experiências significativas na primeira infância, tendo uma influência decisiva no desenvolvimento ulterior do ser humano, se desenrolam num quadro de relações humanas individualizadas e de qualidade. Nesta ordem de ideias, as práticas artísticas oferecem uma primeira forma de conhecimento e de harmonização de relações, enquadradas numa teia relacional dentro da qual todos são afetivamente afetados – uma estrutura matricial sobre a qual se constroem e pluralizam saberes e sabedorias desde a infância (ibid, p. 11).

### 2.2.1.3. O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DAS CRIANÇAS

*Toda criança gosta de música, poesia, brinquedo...  
Não será, pois, oportuno, favorecer-lhes a índole  
e levá-las a tocar seu destino com confiança?*  
Lydia Hortélio

Um aspecto que se julga essencial no que se refere ao desenvolvimento musical das crianças é a crença no potencial que todo indivíduo tem de se relacionar com a música. Todo ser humano, em maior ou menor grau, apresenta possibilidades de expressar-se e desenvolver-se musicalmente. Contrariamente à ideia do talento, defende-se a competência e direito de todo ser humano em aprender e fazer música e, portanto, em uma Educação Musical democrática.

Paulo Maria e Helena Rodrigues ressaltam a importância do movimento e da música na vida das bebês, desde seu nascimento:

O movimento e a música têm um efeito muito visível sobre o ser humano desde o nascimento: é algo que está inscrito na matriz biológica e nos acompanha pela vida fora. Os bebês “cantam” antes de falar e “dançam” antes de andar. Somos seres musicais. Albergamos nos corpos ritmos e vozes de outros que não nos pertencem. Pulsamos memórias coletivas que estão muito para além das crenças, dos conhecimentos, das palavras e da realidade vulgar. Nasce-se para contactar (RODRIGUES; RODRIGUES, 2015, p. 86).

Mesmo tão pequenas, as crianças do CREIR trazem memórias de como a música fazia parte de sua vida, quando ainda bebês:

- . *Eu gosto de música porque desde pequenininha eu dançava a música, desde pequenininha.* (Sofia, 6 anos).
- . *Eu gosto muito de música que eu nasci gostando muito do Michael Jackson [...]Essa música é muito legal pra mim, pra minha família. Por causa que a minha família eles queriam que eu se divertisse muito e eu me diverti* (Cauã, 6 anos)
- . *A música que eu mais gosto é a música que meu pai cantava quando eu era bebê* (Sofia, 6 anos).

Ao se perguntar a ela de que música se lembrava, daquela época, a menina prontamente respondeu:

. *Da Galinha Pintadinha. [risos] [...] E do Patati Patata. [risos]* (Sofia, 6 anos)

E acrescentou:

. *Eu ainda gosto do Patati Patatá.* (Sofia, 6 anos).

Essas crianças relacionam o fato de gostar de música, hoje, ao vínculo afetivo e à experiência positiva que tiveram com essa linguagem, quando bebês. A Educação Musical na infância propicia essa relação de afeto com a música, construída na maioria das vezes no seio familiar, além de ampliá-la e enriquecê-la. Aponta-se para a importância de se fomentar a aprendizagem musical na criança, para que ela possa compreender a música como uma parte fundamental da cultura humana e relacionar-se consigo própria, com o outro e com o mundo.

Helena e Paulo Rodrigues afirmam que o contato precoce com a música é fundamental para que a criança aprenda como aprende a língua materna e para que consiga pensar musicalmente e, portanto, venha a ser capaz de “formular ideias musicais próprias podendo ir cada vez mais longe no âmbito da sua imaginação sonora, quer se trate de uma situação de audição, de execução num instrumento, de improvisação, de composição, de leitura ou de escrita musical” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2010, p. 33).

Destaque-se também a singularidade dos processos vivenciados por cada indivíduo. É necessário, portanto, respeitar as individualidades das crianças, advindas de seus mundos sociais, escutando-as e caminhando junto a elas, de modo que elas possam vivenciar ricas e múltiplas experiências em seu processo de aprendizagem musical.

#### **2.2.1.4. O MUNDO SONORO INTERNO E O MODO MUSICAL DAS CRIANÇAS**

*Como que se faz é você criando a música pra cantar..  
É você criando e você cantar sua música pra todo mundo.* (Dhamaris, 5 anos)

Outro aspecto considerado crucial na relação das crianças com a música é a consideração de seus mundos sonoros internos e de seus modos musicais. Reflete-se neste eixo acerca da importância da expressão das subjetividades por meio da criação ou, nas palavras de Dhamaris, 5 anos, a potência de “*cantar sua música*”.

Defende-se a relevância de se construir processos que permitam a livre expressão em Educação Musical na infância e que considerem os conhecimentos advindos de seus contextos



familiares e culturais. Propõe-se, assim, um diálogo entre o que é trazido pelo aluno e o que é oferecido nas aulas de Educação Musical. Como defende Gainza, cada indivíduo tem sua música própria, o que ela denomina de “mundo sonoro interno”:

A música que um indivíduo absorve e conserva – consciente ou inconscientemente – para si mesmo, passa a integrar um fundo sonoro interno, único e peculiar, que poderia ser considerado correlato sonoramente com sua identidade pessoal e, portanto, um aspecto significativo de seu “mundo interno”<sup>56</sup> (GAINZA, 2002, p. 115, tradução da pesquisadora).

Pode-se relacionar o mundo sonoro interno com a “*sua música*”, como afirmou Dhamaris, 5 anos. Nos processos de criação ficam evidentes as influências dos mundos internos de cada criança e como elas o relacionam com o mundo sonoro externo. Além de as expressões musicais serem formadas pelos aspectos socioculturais que fazem parte da vida das crianças, estas também são compostas por traços de sua personalidade e identidade, o que torna tão singular e rica a música produzida por cada um.

Considerar as diferenças e peculiaridades dos mundos sonoros internos de cada criança é um fator enriquecedor, pois favorece múltiplas sonoridades, advindas das mais diversas histórias de vida e relações construídas.

É papel da Educação Musical ampliar essa essência que cada indivíduo traz, a partir da apreciação e prática das músicas existentes nas mais diversas épocas e culturas. Gainza (2002, p. 115) explica que a musicalidade é construída por meio da relação entre o mundo sonoro externo e interno.

*A gente inventa música só que  
a música é meio desajeitada  
(Daniela, 5 anos).*

Ao observar uma criança pequena criando sua música, é possível verificar como essa exploração, na maior parte das vezes, é livre, sem duração ou altura definida. Meninos e meninas tocam aleatoriamente, sem se preocupar com regras ou estéticas pré-determinadas, deixando-se encantar pelas possibilidades e combinações sonoras e permitindo-se viver o inusitado. Para explicar essa construção livre, Daniela diz que “*inventa música meio desajeitada*”.

. *A gente não sabe... a gente inventa música só que a música é meio desajeitada  
[...] uma música meio desajeitada, né Camila? (Daniela, 5 anos)*

---

<sup>56</sup> *La música que un individuo absorbe y conserva – consciente o inconscientemente – para sí mismo pasa a integrar un fondo sonoro interno, único y peculiar, que podría considerarse el correlato sonoro de su identidad personal y, por lo tanto, un aspecto significativo de su “mundo interno”.*

Ao tentar saber o que significava essa expressão, e perguntar à criança, ela não foi capaz de especificar e respondeu “*não sei*”. Apesar de ter dito não saber as características das músicas que as crianças inventam, é possível que a menina as tenha comparado com os padrões musicais que ela conhece e vivencia e, por ter consciência do seu modo próprio de fazer música, nem sempre dentro dos padrões que conhece, considerou-o *desajeitado*.

Pode-se, ainda, relacionar essa “*música meio desajeitada*”, com o que Brito (2007) denomina de “modo musical das crianças”. A autora (2001) afirma que a expressão musical das crianças segue a trajetória do impreciso ao preciso. A esse respeito ela ressalta: “‘Preciso’ ou ‘impreciso’ não têm, de forma alguma, conotação de valor, de certo ou errado, melhor ou pior etc.; referem-se, sim, às condutas infantis de exploração e produções sonoras” (p. 41).

Ainda nessa perspectiva Delalande, ao se referir à importância que se abriu para a arte abstrata na Educação Infantil, faz um paralelo com a Educação Musical: “Da mesma forma, é possível deixar que as crianças inventem sua própria música se a pessoa não se preocupar em julgar se ela está correta ou incorreta<sup>57</sup>” (DELALANDE, 1995, p. 14).

“Muitas peças recentes estão, de certo modo, mais próximas da experiência das crianças. As que não se baseiam em um sistema musical elaborado pela tradição<sup>58</sup>” (DELALANDE, 1995, p. 13). Neste sentido, destaque-se que, como as criações musicais infantis, a nova estética da música do século XX é relativista, imprecisa e paradoxal, como afirma Koellreutter (BRITO, 2004, p. 63):

Na nova estética musical desaparece, gradativamente, o dualismo dos elementos opostos. Surge um novo repertório de signos musicais que compreende ruídos e mesclas, natural ou artificialmente produzidos; desaparecem as barras de compasso, os valores de duração fixa, assim como a pulsação predeterminada e métrica. Desaparecem também melodia e harmonia, assim como as vozes, componentes das partituras vocais e instrumentais, o pentagrama e a direcionalidade da grafia e leitura. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2004, p. 63).

As músicas criadas pelas crianças apresentam características comuns à música contemporânea, especialmente no que se refere à utilização de uma ampla gama de materiais sonoros (som e ruído), ausência de métrica e uso de notação musical não convencional, pois é baseada na representação gráfica analógica ou simbólica dos sons.

---

<sup>57</sup> *Del mismo modo es posible dejar que los niños inventen su propia música si uno no se preocupa por juzgar si es correcta o incorrecta.*

<sup>58</sup> *Muchas piezas recientes están, de cierta manera, más cerca de la experiencia infantil. Las que no se apoyan en un sistema musical elaborado por la tradición.*

Procura-se valorizar os modos musicais das crianças nas mais diversas experiências musicais vivenciadas no cotidiano do CREIR. Têm sido propostas atividades em que se possa desenvolver a fruição estética infantil, em um exercício de criação, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Pode-se ouvir claramente uma musicalidade própria das crianças. Ressalte-se a importância de se “valorizar o modo musical das crianças, especialmente em seus primeiros anos de vida; modo que está sintonizado com suas maneiras de sonorizar a relação com o espaço-tempo: liso, não fragmentado, não racionalizado” (BRITO, 2012, p. 68).

É necessária, portanto, uma escuta aberta e receptiva às músicas das crianças, as quais tem características próprias, diferentes dos modos pré-concebidos pelo mundo adulto e pela estética da música ocidental, e que, portanto, criam novos territórios.

Ressalte-se, ainda, a importância da interação das músicas das crianças com o ambiente sonoro e com a produção cultural existente, a qual poderá fazer emergir experiências enriquecedoras ao processo de aprendizagem musical infantil.

### **2.2.2. EXPERIÊNCIAS SONORO-MUSICAIS NA INFÂNCIA**

*Que a importância de uma coisa há que ser medida  
pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

Manoel de Barros

Na primeira infância, assim como a aquisição da língua materna, é fundamental que a criança possa explorar e ampliar o vocabulário musical da sua cultura e de outras, por meio de experiências musicais variadas: “quanto mais rico e variado for o meio musical proporcionado à criança, maior será o vocabulário musical adquirido e, portanto, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento da compreensão e do pensamento musical” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2010, p. 34). Consciente dessa condição, procura-se oferecer uma Educação Musical com rica diversidade às crianças do CREIR.

Com intuito de descobrir a perspectiva das crianças acerca das aulas de Educação Musical, foi feita a elas, durante as *Conversações*, a seguinte pergunta: “O que a gente faz na aula de música?”. As respostas das crianças, expressas no vídeo 6 a seguir e no Anexo 5 (p.281) apresentam suas percepções, as quais deram base a construção da “nuvem de palavras” que reflete como são “as aulas de Educação Musical segundo às crianças do CREIR”.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/6-as-aulas-de-educacao-musical-segundo.html-musica-para-as.html>



Quadro 11.2: Nuvem de Palavras – “As aulas de Educação Musical segundo às crianças do CREIR” (elaborado pela autora)

De maneira relacional com a finalidade da Educação Musical, a perspectiva das crianças também aponta para a multiplicidade de experiências vivenciadas por elas. São apresentadas algumas ênfases: CANTAR – “A gente canta e dança”, “a gente canta o Hino do Colégio e é bem legal” –; ESCUTAR – “A gente escuta música”, “A gente ouve histórias” –; DANÇAR – “A gente dança”, “A gente canta, dança e toca” –; TOCAR – “A gente canta com instrumentos também”, “A gente pode bater palminha“, “A gente pode tocar“, A gente toca música, a gente arruma” –. Para a criança pequena, o corpo liga as mais diferentes ações, como quando diz que “canta com instrumentos”. É uma forma poética de mostrar como expressam suas vozes, suas essências, por meio da prática instrumental.

O “BRINCAR DE MÚSICA”, também esteve muito presente em suas falas: “A gente toca instrumento, a gente se diverte, a gente faz casinha”, “E pode brincar de várias brincadeiras”, “Canta, brinca e faz outras coisas também”, “A gente se diverte, a gente se esconde”; “A gente

*canta, a gente dança, a gente brinca de música*”. Outra ênfase trazida pelas crianças foi o CRIAR: *“A gente brinca, a gente faz música”, “A gente inventa música”*.

Na sutileza e vivacidade infantis, podem-se encontrar plena receptividade a algumas bases do trabalho: o corpo, a voz, a escuta, o objeto sonoro, a brincadeira e a criação.

Ao relacionar as experiências que realizam nas aulas, trazem novamente a consciência de seu aprendizado: *“A gente aprende”, “A gente canta e aprende música”*.

Ressalte-se a autonomia nas aulas, destacada por algumas crianças, quando dizem *“a gente pode...”*, os aspectos musicais desenvolvidos, como o cuidado com os materiais da aula – *“a gente arruma”* –, além do prazer resultante destas experiências: *“a gente se diverte”, “[A gente faz] um monte de coisas legais e mais legais”*

Conforme é possível observar nas falas apresentadas, procura-se oferecer a elas uma multiplicidade de propostas, tendo em vista sua ampliação e nutrição estética e cultural. Portanto, como se pode verificar no mapa cartográfico posto a seguir, procura-se oferecer múltiplas experiências sonoro-musicais às crianças do CREIR.



Quadro 12.2: Mapa Cartográfico - Experiências sonoro-musicais – CREIR (elaborado pela autora)

### 2.2.2.1. UM CORPO EM MOVIMENTO

*[...] quando a gente sente nosso coração batendo a gente fala pra professora (Fernanda, 5 anos)*

Neste segmento, apresentam-se três eixos que se julga fundamentais no desenvolvimento musical das crianças e trazidos por elas em seus depoimentos: corpo, voz e escuta.

*Sentir o coração batendo*, como destaca Fernanda, é uma reação de um corpo sonoro, um corpo que sente, escuta, dança, toca, canta, cria.

Na Educação Infantil as atividades ocorrem no corpo, a partir do corpo e para o corpo, de forma lúdica e prazerosa. Desde seu nascimento, a criança age no mundo à sua volta conhecendo-o por meio de seu corpo, numa ação que alia a percepção de si mesma a suas expressões motoras. Fernanda, apresenta essa relação:

- . *Ou a gente pode com amor ver um vídeo que a gente sente com amor, com os olhos, com a boca, com o nariz, com a bochecha, com o ouvido, com a sobrancelha (Fernanda, 5 anos).*

Na obra “Ecologia do Corpo” Sánches afirma que o corpo pode ser visto como um ecossistema que mantém seu equilíbrio dinâmico interno por meio de trocas dinâmicas de matéria e energia com o meio que se relaciona (p. 43). No que se refere à dimensão humana, ele explica que

Estas trocas não são apenas materiais, mas são também simbólicas, linguísticas, ou seja, assumem outras possibilidades e tecem redes de relações entre seres humanos baseados em redes de conversação, tais como pensaram Zöller e Maturana (2004) em seus estudos sobre as redes de conversação (SÁNCHEZ, 2011, p. 43).

O autor ainda diz que é por meio do corpo que se negociam a identidade social e a individualidade. É no corpo que estão “as marcas e pegadas de nossa ancestralidade e de nossa cultura e, assim, estabelecemos uma relação ecológica ao tratar da constituição de nós mesmos” (ibid, p. 72).

No CREIR tem sido realizado um trabalho de autoconhecimento por meio da expressão corporal e de inúmeras explorações de movimentos corporais. As expressões das crianças mostram como o movimento é presente em suas ações:

- . *A gente gosta de fazer cambalhota.. assim ó.. (Mariana, 4 anos)*
- . *não é assim, é assim... (David, 4 anos)*

No que diz respeito à Educação Musical, tem-se por base algumas ideias da abordagem proposta pelo educador musical Dalcroze, especialmente no que se refere à integração música, corpo e movimento. Para ele todos os elementos da música podem ser vivenciados pelo movimento e o corpo é o primeiro instrumento musical a ser trabalhado.

Desde a mais tenra idade, é possível ver a relação intrínseca som e movimento presentes, tanto no que se refere à escuta – quando o bebê o faz movimentando o corpo todo –, como em relação à produção vocal, que quase sempre é associada a movimentos corporais. Com base nessa característica própria das crianças, propõe-se uma Educação Musical centrada no corpo e na voz.

A Educação Infantil é o tempo-espaço propício para se valorizar o trabalho corporal, haja vista que nas etapas seguintes da vida estudantil é grande ênfase nos aspectos cognitivos, muitas vezes, desassociados no corpo.

Propõe-se que se produza, aprecie e crie música corporalmente, por meio do rompimento da “dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma Educação Musical baseada na audição e atuação do corpo.” (MARIANI, 2011, p. 31). Ao observar as expressões vocais e corporais das crianças durante as *Conversações* constata-se a indissociabilidade corpo-mente, evidente na forma com que se expressam, com um corpo vivo, lúdico e criativo.

Santos (2001, p. 33) afirma que “Dalcroze tem como premissa a ideia de uma memória corporal, realizada por outras partes do corpo, além do ouvido, numa espécie de sinestesia. Discute-se hoje essa transversalidade tátil-cinestético-visual-auditiva.” Schafer, também, valoriza a relação música corpo, como se pode constatar em sua afirmação:

Assim, podemos demonstrar que a prática de música pode ajudar a criança na coordenação motora dos ritmos do corpo. O *andante* caminha (do italiano *andare* = caminhar). A música pode também correr, saltar, claudicar, balançar. Pode ser sincronizada com bolas que pulam, com ondas do mar, com galopes de cavalos e com centenas de outros ritmos cíclicos ou regenerativos, tanto da natureza quando do corpo (SCHAFFER, 1991, p. 295).

O corpo, portanto, atua como conexão entre os múltiplos modos de fazer música com criança pequena. O corpo em movimento é fundamental para o canto, para a escuta, para a prática instrumental, para as práticas criativas. Lorena e Antônio apontam para a presença do corpo em suas propostas de criação:

- . *A gente pensa em alguma coisa, a coisa vem subindo pelo nosso corpo e fica na cabeça, não sai da cabeça* (Lorena, 5 anos)
- . *Eu também já fiz um vídeo que eu dançando uma música.* (Antônio, 6 anos)

Quando se perguntou ao Antônio se era possível criar com o corpo, ele disse que sim. E acrescentou:

- . *[...] um dia eu liguei lá o computador, que ficava lá no cantinho, aí eu soltei lá a música e eu fiquei dançando enquanto minha vó gravava, aí eu coloquei no youtube. E se alguém sabe, também deixa o like.* (Antônio, 6 anos)

Diante disso, assume-se que a cultura da criança oferece a feliz oportunidade de ter “um aprendizado com corpo, a alegria do convívio das Crianças entre elas mesmas, o intercuro natural e espontâneo” (HORTÉLIO, 2014, p. 281).

#### 2.2.2.2. A VOZ

*Aprendo que cantar é bom,  
que se não tivesse música não teria alegria*  
(Isabela, 5 anos)

Considera-se a expressão vocal como um aspecto essencial na construção da Educação Musical da criança pequena e essa afirmação encontra-se no âmago de muitas propostas de Educação Musical em todo o mundo, assim como se pode observar na Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI<sup>59</sup>): “Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem” (BRASIL, 1998, p. 59).

Isabela e Lívia, destacam a relação afetiva e prazerosa que estabelecem com o cantar:

- . *Aprendo que cantar é bom, que se não tivesse música não teria alegria.*  
(Isabela, 5 anos)
- . *Eu aprendi que cantar é uma coisa muito boa.* (Lívia, 5 anos)

As crianças, ao proporem suas definições de música, também estabelecem relação com a prática vocal:

- . *Música é um negócio que a gente canta.* (Daniela, 5 anos)
- . *Música é você cantando.* (Lucas, 4 anos)
- . *A música é um negócio que a professora nos ensina e a gente começa a cantar.*  
(Júlia, 6 anos)
- . *Música é quando a gente ... quer cantar.. que dá vontade de cantar e a gente quer .. é legal.. e é divertido* (Dafny, 6 anos).

---

<sup>59</sup> Doravante será usada a sigla RCNEI para se referir ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.



A fala de Dafny, ao trazer sua própria concepção de música, relaciona o canto ao desejo, ao prazer. Em resposta às questões acerca de como são as aulas de música, pra que servem, e do que mais gostam, meninos e meninas destacam a prática vocal:

- . *Cantar e brincar.* (Pedro Henrique, 5 anos).
- . *A gente canta música, a gente .. o que a gente mais gosta é de cantar* (Sofia, 6 anos).
- . *Da aula de música? Eu gosto mais de cantar.* (Isabela, 5 anos).
- . *Serve pra gente.. pra gente aprender a cantar.* (Luiza, 4 anos).

Cantar é um dos comportamentos musicais mais observados nas crianças pequenas. É uma atividade de grande relevância, “quer na comunicação intuitiva entre o adulto e a criança quer na prática educativa em contextos formais. Pelas suas características estruturais e expressivas, a canção oferece inúmeras possibilidades para o estudo da interligação entre os processamentos musical e linguístico” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2010, p. 11). No que se refere à prática do canto na Educação Infantil, Paulo Ferreira e Helena Rodrigues afirmam:

Sabemos que o texto de uma canção exerce um forte poder de atração sobre uma criança em idade pré-escolar. Numa fase em que está muito desperta para a descoberta e exploração de capacidades linguísticas, ouvir uma história ou brincar com palavras que rimam adquire amplitudes diversas consoante se utilize a voz falada ou a voz cantada. Sendo a criança sensível à palavra cantada, envolvendo-se quer na escuta quer na produção musical, poderemos questionar-nos sobre o “papel” desempenhado pela melodia no processamento do pensamento musical da criança quando produzida em simultâneo com a palavra. Como é que a criança se relaciona com as palavras e a melodia de uma canção? (RODRIGUES; RODRIGUES, 2010, p. 11).

Os autores apontam também para a necessidade de se trabalhar com canções sem palavras, baseados no que propõe Gordon em sua teoria da aprendizagem musical, tendo em vista concentrar a atenção em características intrinsecamente musicais. (ibid, p. 21).

É importante ressaltar que a prática do canto na escola muitas vezes não tem sido desenvolvida de forma adequada, conforme se observa por meio de relatos informais de colegas da área. Nesse sentido, Boechat e Sobreira (2015) afirmam que “entrando em contato com o ensino de música em escolas regulares é comum observar que as crianças procuram cantar em regiões muito graves, recusando-se a atingir alturas que seriam consideradas adequadas para a voz cantada infantil” (p. 1).

No caso da Educação Infantil, essa situação é agravada, quando educadores musicais, procurando integrar os professores das turmas – pedagogos – escolhem uma região musical inadequada para a voz das crianças, embora confortável para os adultos. Essa pesquisadora já

vivenciou situações em que, ao cantar em uma região aguda, adequada às crianças, os educadores da turma questionaram se não se poderia abaixar o tom, pois não conseguiam alcançar aquelas notas. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de um trabalho de educação vocal dos pedagogos, além de conscientizá-los de que, no trabalho com voz infantil, a escolha da tessitura adequada a elas precisa ser prioritária.

Devido às características culturais em que as crianças estão inseridas, bem como a referência vocal dos adultos de suas famílias, de seus professores de turma e de músicas veiculadas pela mídia, o referencial mais comum de registro vocal é grave, o que obriga a criança a cantar com registro de peito e dificulta o alcance de notas mais agudas, usualmente cantadas com registro de cabeça, as quais, pela natureza das crianças, deveriam ser facilmente alcançada por elas. Nesse sentido, Doreen Rao, afirma:

A ‘voz de cabeça’ é um termo figurado associado à colocação mais alta do som, diferente em qualidade e função da ‘voz de peito’. A ‘voz de peito’ pode ser potencialmente prejudicial para o jovem cantor, porque é, geralmente, produzida sem respiração suficiente, muito para trás na garganta<sup>60</sup>. (RAO, 1987, p. 18, tradução da pesquisadora).

Ressalte-se, portanto, a fim de desenvolver estas possibilidades vocais, a importância de se trabalhar em um registro adequado à idade das crianças que, segundo Rao (1987, p. 9), vai de dó a fá (Figura 27), no que se refere à voz cantada:

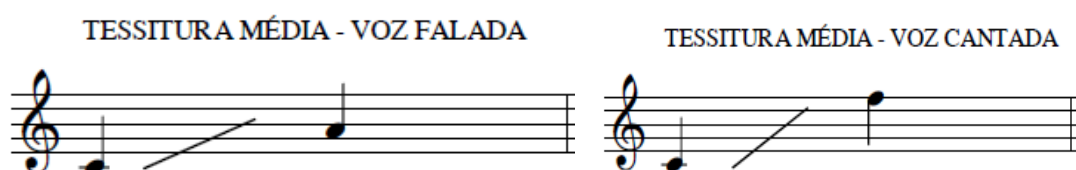


Figura 27.2: Tessitura Média – Voz falada e Voz cantada (RAO, 1987, p. 9)

A autora também explica que a voz falada da criança tem menos de uma oitava, como se pode ver na figura 27.2, mas pode chegar até quase duas oitavas na voz cantada. No trabalho desenvolvido com as crianças pequenas, percebe-se que por vezes elas não diferenciam a voz falada da voz cantada, sendo necessário trabalhar essa consciência e potencialidade, pois, como

<sup>60</sup> The ‘head voice’ is a figure term associated with the higher placement of sound different in quality and function from the “chest voice”. The “chest voice” can be potentially damaging for the young singer because it is generally produced without sufficient breath, too far back in the throat.

aponta Rao, “a voz cantada é mais sonora, mais forte e tem um potencial expressivo muito maior do que a voz falada ‘cotidiana’<sup>61</sup>” (ibid, p. 8, tradução da pesquisadora).

Destaque-se o desenvolvimento vocal das crianças participantes do projeto “Música de Colo”, na Universidade Nova de Lisboa/ Portugal, onde se desenvolve um trabalho vocal musical e adequado à voz infantil e que, incentiva, inclusive, a afinação das crianças pequenas, de forma expressiva e lúdica e em um registro vocal que leva em conta as reais possibilidades da criança.

Durante as aulas ministradas no CREIR procura-se oferecer um bom referencial vocal para as crianças pequenas, pois elas se espelham em seus professores, conforme aponta Fonterrada: “A voz infantil se desenvolve pela prática e a repetição é um fator fundamental. Daí a importância de que lhe seja oferecido um modelo vocal de qualidade, pois é a partir dele que sua voz se desenvolverá” (2005, p. 188).

Algumas crianças demonstram consciência e necessidade de seu próprio desenvolvimento vocal, como se pode observar nas falas a seguir:

- . *E também a gente toca na aula de música e a gente ainda não sabe cantar direito, então às vezes lá em casa com o celular do meu pai eu fico botando as músicas e eu canto direitinho.* (Emanuelly, 5 anos)
- . *A minha mãe ia pra igreja cantar, aí eu ficava escutando. Quando eu nasci eu vi a igreja e cresci cantando.* (Laura, 5 anos)

As falas de Emanuelly e Laura indicam a importância do desenvolvimento vocal, o qual deve acompanhar o crescimento da criança, como Laura afirma: “*cresci cantando*”. Como se pode ver no relato da menina, ela afirma que ouvia música desde a barriga da sua mãe.

Tendo em vista todo o percurso trilhado por esta educadora no que se refere ao canto coral, tanto em experiências como coralista de coros infantil, juvenil e adulto, quanto como monitora do grupo CantorIA<sup>62</sup>, e ainda, como regente e pianista de coros infantil e adulto, assume-se a importância de se desenvolver um trabalho vocal consciente e bem fundamentado com as crianças. Destaque-se a importância de se procurar que elas cantem com o corpo sem tensões e expressivo e com uma respiração realizada com naturalidade. Procura-se também trabalhar exercícios que progressivamente desenvolvem a ampliação do registro por meio de jogos e vocalizações.

---

<sup>61</sup> *the singing voice is louder, stronger, and it has far greater expressive potential than the "everyday" speaking voice.*

<sup>62</sup> Um projeto de extensão do Instituto de Artes da UNESP, destinado à prática vocal de crianças e adolescentes da comunidade, coordenado pela professora Dra. Marisa Fonterrada durante os anos de março de 1989 - dezembro de 2013.

Acrescente-se que, apesar de se trabalhar com o canto e práticas vocais com as crianças do CREIR, e de se procurar oferecer bons modelos de afinação e expressão, ainda não foi realizado um trabalho especificamente focado na afinação das crianças, portanto, tem-se consciência das limitações e fragilidades das produções vocais das crianças nesse aspecto, como se poderá ver nos vídeos trazidos nos capítulos 3-5. Destaque-se que a abordagem realizada nas práticas vocais será revista pela equipe de Educação Musical do CREIR futuramente, tendo em vista a importância da boa prática de canto e do desenvolvimento vocal da criança pequena. Por outro lado, ressalte-se a ênfase nas explorações vocais e possibilidades criativas oferecidas às crianças, consideradas fundamentais para o desenvolvimento musical e humano da faixa-etária em questão.

Outro aspecto desenvolvido nas turmas de Educação Infantil é a conscientização do cuidado com a voz, conforme expressa Fernanda:

- . *a gente não pode gritar, nem falar muito alto, por causa que a gente pode ficar em silêncio, por causa que corpo, nosso pescoço... aqui (mostrando o pescoço).. vai doer pra caraca.* (Fernanda, 5 anos)

Muitas crianças têm o costume de gritar ao invés de falar ou cantar, portanto, trabalha-se com elas a consciência do cuidado com a voz. Diante disso, aponta-se para a necessidade da responsabilidade do educador musical no cuidado e desenvolvimento vocal das crianças, como destaca Gainza:

O professor que trabalha com crianças de Educação Infantil deverá buscar que o desenvolvimento auditivo e vocal de seus alunos se desenvolva com toda naturalidade. Nesta idade elas ainda não contraíram hábitos equivocados e, em geral, a maioria das crianças conservam uma grande espontaneidade que lhes permite aprender qualquer coisa sem esforço. [...] É enorme a responsabilidade da educadora da infância frente ao desenvolvimento musical de seus alunos: sua tarefa constituirá em educar às crianças, em orientar corretamente o desenvolvimento de suas habilidades musicais e coloca-la em evidência quando se encontra ocultas<sup>63</sup> (GAINZA, 2007, p. 141).

Acrescente-se que essa espontaneidade apresentada por Gainza refere-se às crianças que não apresentam má-formação do ouvido, garganta ou de outros órgãos, ou, ainda problemas psicológicos que diminuem a espontaneidade que se julga fundamental para a aprendizagem da

---

<sup>63</sup> *El maestro que trabaja con niños de jardines de infantes deberá procurar que ele desarrollo auditivo y vocal de sus alumnos se lleve a cabo con toda naturalidad. A esta edad no han contraído aún hábitos equivocados y, por lo general, la mayoría de los niños conservan una gran espontaneidad que les permite aprender cualquier cosa sin esfuerzo [...] Es enorme la responsabilidad de la maestra jardinera frente al desarrollo musical de sus alumnos: su tarea consistirá em educar a los niños, en orientar acertadamente el desarrollo de sus facultades musicales y en ponerlas em evidencia cuando se encuentran ocultas* (GAINZA, 2007, p. 141).

música. Ressalte-se, diante disso, a importância de o educador musical observar e orientar o desenvolvimento vocal das crianças, respeitando suas diferenças individuais.

Pollyana, destaca a importância do professor neste processo:

*Eu gosto quando que você aprende música pra gente e eu adoro essas músicas que você canta* (Pollyana, 6 anos).

Apesar de talvez Pollyana ter querido dizer “ensina”, e não “aprende”, apenas trocando uma palavra pela outra, sua fala suscitou a reflexão acerca de duas dimensões presentes no professor que “*aprende música*” para as crianças: um professor que pesquisa e aprende músicas novas; - um professor que aprende com as crianças. Nesse sentido, reitera-se a importância do papel do professor como aquele que aprende ao ensinar.

### 2.2.2.3. A ESCUTA

*E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música.*  
(Nietzche).

Para Gainza (2002), “A aptidão musical define-se basicamente a partir das capacidades auditivas. O ouvido é a porta de entrada, a testemunha e o controle da música que se absorve. Por isso, torná-lo sensível, sutil, inteligente, criativo é a melhor garantia de uma boa educação musical”. A autora também diz que “do grau de desenvolvimento auditivo dependerão, pois, a qualidade e a profundidade da ação ou da expressão e, também, a apreciação ativa da música<sup>64</sup> (GAINZA, 2002, p. 45, tradução da pesquisadora).

Fernanda, em sua criatividade e perspicácia infantil, definiu música como escutar:

*Música é o som saindo do nosso .. [aponta pra ouvido] escutar* (Fernanda, 5 anos).

Interessante observar a imagem corporal que Fernanda traz, mostrando a relação intrínseca entre música e movimento. É inusitada, também, é a forma como ela traz a escuta, da forma inversa ao que se conhece: ela diz que escuta é algo saindo do ouvido, e não entrando. Nesse sentido, pode-se refletir acerca da relação entre mundo sonoro interno e externo, equilíbrio considerado fundamental para a construção da musicalidade, conforme aponta

---

<sup>64</sup> *La aptitud musical se define básicamente a partir de las capacidades auditivas. El oído es la puerta de entrada, el testigo y control de la música que se absorve. Por eso, volverlo sensible, sutil, inteligente, creativo es la mejor garantía de una buena educación musical. Del grado de desarrollo auditivo dependerán, pues, la calidad y la profundidad de la acción o la expresión musical, y también la apreciación activa de la música.*

Gainza (2002). A autora também destaca a importância da educação do ouvido no processo de musicalização:

A educação do ouvido não apenas constitui um dos objetivos específicos do processo de musicalização, mas seu *Modus operandi*: cantar, tocar instrumentos, ler, escreve, mover-se com a música, compreender, apreciar, desenvolver a criatividade são formas de educar o ouvido<sup>65</sup> (GAINZA, 2002, p. 45).

Assume-se que a escuta está presente nos múltiplos modos de fazer música com a criança pequena. Ao cantar, apreciar, tocar, dançar e criar é necessário um ouvido aberto. Quando questionadas acerca do que realizam nas aulas de Educação Musical, algumas crianças do CREIR destacam a escuta:

- . *Música a gente pode ou inventar ou escutar e cantar.* (Pollyana, 6 anos)
- . *A gente escuta música.* (David, 4 anos)

Monique Frapat ressalta que a escuta da criança é corporal, sendo aberta à invenção e ao movimento:

Essa audição é muitas vezes corporal e, portanto, responde a um comportamento espontâneo da criança, que imediatamente percebe o movimento na música e reage movendo seu corpo, estabelecendo assim uma relação entre dinamismos sonoros e gestual. É a maneira de ela analisar a música. E esta é a razão pela qual a criança não se deixa dominar pela diversidade dos gêneros musicais que lhe oferecemos, pois sua sensibilidade é de fato mais receptiva à invenção e ao movimento do que em direção aos códigos<sup>66</sup>. (FRAPAT, 1994, p. 21)

Brito (2007, p. 113), ao refletir acerca de experiências de escuta com seus alunos, traz a fala de Gabriel (5 anos) “*Quer dizer que quando a gente escuta a gente vira só um ouvido?*” Nesse sentido, ela afirma que para o desenvolvimento de uma escuta analítica, faz-se necessário “tornar-se ouvido”:

“Apenas fazer escutas”, sem procurar decifrar, sem pretender desvendar mistérios, mas, isto sim, escutar. Tal jogo exige, no entanto, que afetos de um ouvido se espalhem por toda a parte. Exige, mesmo, “tornar-se ouvido”, espécie de corpo sem órgãos que se atualiza apenas no ouvir. “Grande

---

<sup>65</sup> *La educación del oído no sólo constituye uno de los objetivos específicos del proceso de musicalización, sino su modus operandi: cantar, tocar, instrumentos, leer, escribir, moverse con la música, comprender, apreciar, desarrollar la creatividad son formas de educar el oído.*

<sup>66</sup> *Questo ascolto è spesso corporeo, e risponde quindi a un comportamento spontaneo del bambino, che percepisce immediatamente il movimento nella musica, e reagisce muovendo il proprio corpo, stabilendo così una relazione fra dinamismi sonori e dinamismi gestuali. E' il suo modo di analizzare la musica. Ed è questa la ragione per la quale il bambino non si lascerà soncertare dalla diversità dei generi musicali che gli proponiamo, la sua sensibilità è infatti più ricettiva nei confronti dell'invenzione, delo movimento che nei confronti dei codici.*

orelhão” que tudo captura, que tudo escuta, como costumamos brincar com as crianças, que rapidamente entram no jogo e se percebem portadoras de um grande ouvido. (BRITO, 2007, p. 114)

Durante as experiências sonoro-musicais no CREIR as crianças transformam-se em um “grande orelhão” que tudo captura, tanto no que se refere à escuta musical como à escuta das vozes e subjetividades de seus pares, construídas por relações afetivas. Portanto, as atividades de escuta propostas valorizavam também os modos musicais das crianças e suas vozes.

A abertura de ouvidos é mais um aspecto considerado essencial para a construção do conhecimento musical na Educação Infantil. Reforça-se a necessidade de se aprender a escutar o mundo, como convida Fonterrada no Prefácio do livro “O ouvido pensante” de Schafer: “Abre-te, ouvido, para os sons do mundo [ ...] para os sons de hoje e amanhã [...] para os sons da vida” (1991, p. 10/11).

### 2.2.3. A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL PELA CRIANÇA

*Aprende tocar e aí a gente aprende “se crescer”.*  
(Isabela, 4 anos)

Como fechamento deste capítulo, considerou-se importante trazer as perspectivas das próprias crianças acerca da construção de seu conhecimento musical, as quais conduzirão as análises das experiências trazidas nos capítulos seguintes, em diálogo com os fundamentos teóricos apresentados. É importante conhecer e valorizar a competência das crianças em seus modos de ser/estar, bem como de fazer música. Diz Brito:

Se as crianças têm a possibilidade de experienciar, de fazer/refletir, de explorar, de pesquisar, de criar e também sistematizar conhecimentos, emergem continuamente descobertas e reflexões, que nos informam sobre os modos de ser e estar das crianças; são pistas que nos permitem melhor conhecê-las, bem como fazer música com elas compartilhando seus processos de auto-organização e de transformação de experiências (BRITO, 2007, p. 94).

A partir do convívio com as crianças e da análise de suas expressões, atestou-se que para elas não há divisão entre fazer e pensar, sendo estes intrinsecamente relacionados. Como já observado, as respostas dadas pelas crianças nas *Conversações* foram totalmente musicais e corporais. Percebe-se assim a presença de seus mundos sonoros internos e culturas em suas formas de expressão, construção e compartilhamento de conhecimento.

Com o propósito de melhor conhecer a forma que as crianças enxergam a própria aprendizagem musical, compilou-se as falas de 33 crianças de 4 a 6 anos em resposta à pergunta:

“o que vocês aprenderam na aula de música?” As respostas encontram-se no anexo 6 (p.282) e podem ser vistas no vídeo 7 a seguir:

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/7-o-que-as-criancas-do-CREIR-aprenderam.html>



Como realizado nas análises anteriores, construiu-se uma “nuvem de palavras” de modo a representar a heterogeneidade de aprendizados construídos pelas crianças do CREIR:



Quadro 13.2: Nuvem de palavras – “O que as crianças do CREIR aprenderam na aula de música” (elaborado pela autora)

As crianças dizem ter aprendido muito nas aulas de música: “A gente aprende muita coisa”, “Eu aprendi muuuitas coisas. ...”. E, corroborando a perspectiva já trazida por elas em outras questões, o que elas destacam é a própria experiência musical - “Música”, “A gente aprende a música” – e nomeiam suas ações: “A gente aprendeu a cantar”, “Dançar”, “Eu aprendi a cantar, a tocar e.. só”, “Eu aprendi na aula de música que só tem que .. tocar música. [risos]”. É muito relevante observar que duas crianças dizem que a aula de música é “só” para tocar. É como se quisessem registrar que a aula de música é para fazer música e isso basta.

As crianças também trazem como aprendizado aquilo que lhes é concreto, como os instrumentos musicais: “Aprendi a tocar tambor. Só tambor e xilofone. ... E violino.”, “A tocar bateria.. tocar, tocar.. (fala ritmicamente)”. Quando a criança responde ritmicamente, percebe-se a musicalidade, criatividade e prazer que ele demonstra em seu fazer musical.



Algumas também mostram ter consciência de que ampliaram seu conhecimento: “*A gente aprende música nova*”, “*A gente aprendeu cantar, aprendeu os nomes dos instrumentos, aprendeu brincadeiras novas, a gente também toca tambor*”.

Fica clara também a importância da diversidade de repertório e vocabulário musical para as crianças, expresso por meio das referências que fazem às músicas aprendidas: “*Eu aprendi a cantar ópera e também aprendi uma coisa Okinakurino kinoshitadê*”, “*A gente aprendeu a cantar aquela música da ... que vai pra... Ip-Op.*”, “*A gente aprendeu aquela de sabão... Lava, lava, lava..*”, “*A gente também aprende aquele Mão no coração, bate palma estala o dedo.. eu adoro.*”, “*Eu aprendi aquela música do Relógio. Aquele do Relógio coloca o X, aí depois volta e depois...*”. Além das músicas e atividades aprendidas, uma das crianças expressou a dinâmica de um dos jogos, o que aponta para como as crianças também aprendem os procedimentos, os modos de ensinar música.

Interessante, ainda, observar como as crianças expressam seus sentimentos em relação à música - “*Na aula de música a gente aprende música divertida, músicas legais*”, “*Eu aprendi na sala de música que a gente toca bastante música e a gente aprende muitas coisas legais*” - e, ainda, afirmam que aprenderam a desenvolver esse vínculo afetivo nas aulas: “*Eu aprendi que cantar é uma coisa muito boa*”, “*Eu aprendi que tocar violão é muito legal*”, “*Aprendo que cantar é bom, que se não tivesse música não teria alegria*”. Por fim, ressalte-se dois aspectos trazidos por elas, os quais se considera fundamentais – o afeto e o crescimento: “*Amar nossa aula*”, “*Aprende tocar e aí a gente aprende “se crescer”*”.

A partir da interpretação das expressões infantis, é possível refletir acerca do ato de aprender como o “encontro dos signos”, como afirma Deleuze:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 4).

Ao se considerar a importância de “aprender a apreender do aluno o que ensinar” (KOELLREUTTER in BRITO, 2011), ressalte-se a importância de ouvir as vozes das crianças em relação ao seu próprio aprendizado. Ao trazer a perspectiva infantil, é possível se repensar os modos de ensinar música, a partir daquilo que é mais significativo para elas e de saber o que as toca. É possível observar nas falas das crianças que o encantamento é produzido nelas pelo fazer musical, o brincar, dançar, os instrumentos musicais, repertórios e a construção de laços

afetivos com a música. Reitera-se, portanto, a perspectiva da música como fator de desenvolvimento humano.

### 2.3. PUXANDO OS FIOS...

Para finalizar este capítulo, reflete-se acerca das inúmeras contribuições dos estudos da Infância e do campo da Educação Musical para que se compreenda como a criança pequena constrói e percebe seu desenvolvimento musical.

Uma escuta sensível às vozes das crianças foi um dos fios condutores deste capítulo, apontando-se para a necessidade de que é preciso abrir os ouvidos e os sentidos para o que as crianças revelam por meio de seus sons, sua voz, seus gestos, seus movimentos seus olhares, suas escutas, seu tato e todos os sentidos que configuram o relacionamento humano.

Amplia-se também essa escuta para os adultos, todos coconstrutores do projeto educativo do CREIR, como aponta o PPPI:

Desdobra-se em vivências, um caminho que nos instiga a caminhar, a estar juntos. Um caminho que se faz no caminhar, um caminhar que se faz caminho, do qual participam múltiplos agentes, crianças e adultos, com culturas próprias, que atravessam umas às outras, formando composições ricas, diferentes, outras a cada momento: um singular plural. Em uma escola de Educação Infantil, esse caminhar, sejamos crianças e adultos, é feito na infância (CREIR, PPPI, 2017, p. 27-28).

Os estudos da infância contribuem para que se pense na perspectiva plural das crianças e infância, que inspiram a ter-se um olhar e uma escuta sensíveis às diferenças que têm e demonstram, e para a multiplicidade presente na infância e, assim, pensar em diferentes possibilidades de ações recíprocas e interdependentes entre adultos e crianças, que permitam que elas sejam agentes, criadoras de músicas, coconstrutoras da realidade.

Ressalte-se, como trazido nas falas infantis neste capítulo, que é importante valorizar as culturas dos meninos e meninas pequenos, e saber que ideias eles têm da música, da escola, do mundo, e como constroem sua identidade. Reitera-se, assim, a importância de se voltar o olhar e a escuta para as crianças, que, com seu rico imaginário, constroem o conhecimento musical de maneira relacional e lúdica. Diante disso, é possível perceber o quanto as crianças são competentes, atuando como participantes ativas dos grupos sociais aos quais pertencem e como produtoras de cultura.

Apresentados os aportes teóricos que guiarão as análises desta tese, bem como se expressam as crianças consultadas a respeito de várias questões inerentes ao ensino da música, abre-se caminho para outros 3 capítulos analíticos, que têm por base experiências e expressões infantis a partir dos eixos Brincar, Integrar e Criar.

## CAPÍTULO 3

# BRINCAR



<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/8-video-introdutorio.html>



### 3. CAPÍTULO 3: BRINCAR

*Reconhecer-se criança, afirmar a vida, brincar*

Lydia Hortélio

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) propõem dois eixos centrais que atravessam o trabalho com as crianças: as interações e as brincadeiras. Considera-se que o brincar é uma ação essencial na infância e que, por meio dele, é possível transformar o mundo: “A brincadeira possui a potência de deslocar os sentidos predominantes no ambiente, instituindo novos, ressignificando conceitos, valores e práticas já habituais” (CREIR, PPPP, 2017, p. 27).

“O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência.” (BRASIL, 2012, p. 54). Portanto, levando em conta a valorização das crianças, reconhecendo-as como potência de transformação, o brincar constitui-se um eixo central de análise nesta tese. As experiências e expressões dos meninos e meninas do CREIR trazidas neste capítulo são fruto de vivências permeadas pelo brincar:

O reconhecimento da brincadeira como expressão própria da infância, e que acreditamos não restrita apenas a ela, e o que mobiliza nossa proposta pedagógica não no sentido de garantir momentos e espaços destinados à brincadeira, mas de pensarmos numa escola cujo escopo de toda prática seja o brincar (CREIR, PPPP, 2017, p. 27).

Por meio de uma escuta sensível às vozes das crianças do CREIR, pode-se dizer que elas têm segredos, são criativas, fazem trocadilhos, gostam de brincar, dançar, pular, estudar, aprender, de brincar na informática, no pátio, no brinquedão, gostam de música, especialmente de instrumentos. Crianças repletas de curiosidade e vivacidade. Como se pode ver nos diálogos trazidos a seguir, respectivamente com crianças de 4-5 ano e 5-6 anos, o brincar e o imaginário fazem parte de sua essência:

- . Gabriel: *Eu gosto do brinquedão.*
- . Camilly: *Eu gosto de andar de avião.*
- . Gabriel: *Eu gosto de helicóptero.*
- . Camilly: *Eu gosto de dançar.*
- . Gabriel: *Eu gosto de pular do avião.*
- . Camilly: *E eu gosto de pular no pula pula.*
  
- . Isabelly: *Eu gosto de ir pro pátio, de música, da sua aula, eu gosto de aula de informática porque tem Freeze<sup>67</sup>, né? Mas eu gosto de tudo.*
- . Rayssa: *também. [...] Eu gosto mais do brinquedão.*

---

<sup>67</sup> Nome de um jogo eletrônico.

- . Isabelly: *De brincar, de estudar, de aprender*
- . Rayssa: *de instrumento* (aquilo – apontando)

A ideia da música como “jogo de crianças”, constante do título do item 3.3., foi inspirada pelo pensamento do educador musical francês François Delalande<sup>68</sup> (1984). As crianças relacionam-se com o mundo à sua volta por meio do brincar e, portanto, fazem música brincando. Essa ideia é corroborada pelas suas próprias vozes. Quando conta o que faz na aula de música, Livia (5 anos) diz que “brinca de música”:

- . Livia: *A gente canta, a gente vê desenho de cantor, a gente dança, a gente brinca de música.*
- . Ester: *A gente tem um monte de instrumento (apontando)*
- . Livia: *A gente brinca de música.*

Em outros idiomas tocar e brincar partem do mesmo verbo - *to play*, em inglês, *jouer*, em francês -, o que indica a indissociabilidade entre as ações tocar e brincar. No Brasil, embora sejam usados dois verbos diferentes, na ação das crianças, convertem-se em uma coisa só. Quando questionadas: “Para que serve a aula de música”, as crianças responderam: *para brincar*.

- . *Pra dançar, pra brincar e pra fazer casinha... pra aprender a cantar.*  
(Valentina, 5 anos)
- . *Pra que que serve? Pra tocar instrumento, pra gente cantar, dançar e fazer as brincadeiras.* (Lorena, 5 anos)
- . *Pra gente brincar de brincadeira* (Enzo, 5 anos)
- . *Eu gosto de aula de música porque a gente brinca* (6 anos).

Outro aspecto central nas análises trazidas neste capítulo, diz respeito ao prazer propiciado pelo brincar. Como afirma Huizinga (2010) em sua obra “Homo Ludens”, o jogo lança sobre nós um feitiço: ‘é fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia (p. 12). Tal fascínio é evidenciado nas falas das crianças quando definem o que é música para elas:

- . *É uma coisa bem legal, uma coisa divertida.* (Juliana, 6 anos)
- . *Uma diversão?* (Laura, 5 anos)
- . *Ah! Coisa divertida.* (Isabelly, 6 anos)

---

<sup>68</sup> As ideias do autor podem ser encontradas em seu livro “A música é um jogo de crianças”: DELALANDE, F. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Éditions Buchet/Chastel, 1984.

- . Rayssa: *É. Como a gente brinca no brinquedão.*
- . Isabelly: *Eu adoro! [...] É como a gente gosta de música . Eu adoro música*

Isabelly e Rayssa, 6 anos, quando definem música trouxeram o vínculo afetivo que estabelecem com ela, corroborando a ideia de música como “espaço de afetos, mais do que de propriedades” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 185). Essa mesma dimensão é presente quando elas relatam como são as aulas de música.

- . Isabelly: *A gente ia contar que a gente adora música, a gente adora instrumento, a gente gosta de [deixa eu falar Raissa].. como a gente gosta, a gente gosta de tudo.*
- . Rayssa: *como a gente brinca. [...] E depois a gente tocou violão e tudo*
- . Isabelly: *A gente gosta...*

As crianças estabelecem uma relação de afeto, diversão e prazer com a música, elementos centrais na compreensão da música como jogo. Para Huizinga (2010) o *divertimento* define a essência do jogo. (p. 6).

Durante o convívio e as experiências vividas com as crianças, o pedido de “mais uma vez” era constante, demonstrando como a repetição é parte integrante do brincar. Nesse sentido, Benjamin reflete acerca do pedido de “*mais uma vez*” presente nas expressões das crianças, relacionado ao prazer, constituinte do brincar. Para ele “A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito (1984, p. 75).

Um tal estudo deveria finalmente partir da lei fundamental que, antes de todas as regas e leis particulares, rege a totalidade do mundo do brinquedo: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada alegra-a mais do que o “mais uma vez”. [...] Para ela, porém, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. [...] O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (BENJAMIN, 1984. p. 74-75).

Durante as Conversações, quando oferecido espaço para livre manifestação ou para que dessem sugestões, algumas aproveitaram para fazer seus pedidos.

- . *Brincar de novo de “Sai, sai, o piaba?” (Laura, 5 anos)*
- . *Mas a gente quer fazer essa aula de novo. (Paulo, 5 anos)*

Essa relação dialógica deu abertura para que as crianças revelassem aquilo que as encantou, as atravessou, além de ser um espaço para a expressão de seus desejos cotidianos.

### 3.1. BRINCADEIRA DE CRIANÇA: “AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM DE BRINCAR, BRINCAM DE VERDADE”<sup>69</sup>

#### 3.1.1. UM COTIDIANO CONSTRUÍDO PELAS BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

Parte-se da perspectiva segundo a qual o brincar é o âmago do exercício de *ser criança* e da essência humana e, portanto, deve estar presente em todas as esferas da vida. Uma grande preocupação hoje é se as crianças ainda brincam fora do contexto escolar. Será que elas ainda produzem culturas, as quais emergem do brincar e das relações com seus pares?

Em décadas passadas as crianças “aprendiam na rua”, quando havia quintais e não havia perigo de automóveis nas ruas. Havia liberdade de espaço, tempo e movimento. Hoje, com a perda dos espaços naturais da brincadeira espontânea, em função da urbanização e com o tamanho cada vez menor das moradias, preocupa-se com a preservação dessa essência das crianças.

Por meio de suas expressões, trazidas a seguir, pode-se ver que atividades que antes eram aprendidas nas ruas (pular corda, andar de bicicleta, pega-pega, pic-cola, pic-parede, pic-gelo), agora, são vivenciadas no espaço escolar. Por tudo isso que foi afirmado, a escola deve garantir o espaço da brincadeira espontânea e, também, do ensino de jogos e brincadeiras tradicionais. Tais propostas, em geral, são desenvolvidas pelos professores do núcleo comum ou de Educação Física. Pode-se considerar que as crianças transformam o pátio em uma “rua imaginária”, na qual brincam e tecem suas próprias culturas, como se pode ver na imagem a seguir.



Figura 28.3: Crianças brincando no pátio da escola (Fonte: Acervo Documental da Escola)

<sup>69</sup> Frase de Mário Quintana

O “brincar é a respiração da Alma e é a língua da criança. É sua maneira de ser, de configurar suas necessidades de crescimento e sentir a expansão de sua consciência menina” (HORTÉLIO, 1994, p. 2) e, portanto, deve perpassar o cotidiano escolar das crianças pequenas. Partindo dessa premissa, a brincadeira constitui-se o eixo central da proposta pedagógica do CREIR, conforme se pode constatar em seu PPPI:

A brincadeira é o eixo da proposta pedagógica. Entendemos que acontece o tempo inteiro e garantimos diariamente momentos em que elas possam se relacionar livremente com diferentes possibilidades de brincar, nos diferentes espaços e com materiais diversos, elaborando e negociando regras, com quem brincam e do que brincam. Ela permite a relação entre crianças, entre adultos e adultos e crianças, para brincarem juntos (CREIR, PPPI, 2017, p. 41).

A fala de Isabela, a seguir, apresenta a variedade de atividades realizadas pelas crianças em seu cotidiano:

- . *Eu gosto de fazer? Eu gosto de tocar, eu gosto de ir no parquinho, eu gosto de fazer a roda, gosto de comer, gosto de fazer lanche.. gosto de fazer tudo, de brincar de massinha.* (Isabela, 5 anos).

O brincar é parte integrante da rotina das crianças do CREIR. Buscando compreender o universo infantil e as relações que as crianças estabelecem com as brincadeiras, perguntou-se a elas do que gostam de brincar. Suas falas foram compiladas e organizadas em forma de um texto com sentido poético (Anexo 7 p. 283) e podem ser vistas no vídeo 9 a seguir:

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/9-do-que-as-criancas-do-CREIR-gostam-de.html>



Construiu-se uma “nuvem de palavras” de modo a representar a riqueza e heterogeneidade referentes aos modos de brincar das crianças.





Quadro 14.3: Nuvem de palavras – “Do que as crianças do CREIR gostam de brincar” (elaborado pela autora)

As expressões das crianças revelam a multiplicidade de aspectos relativos ao brincar que elas vivenciam:

(a) espaços: pátio, parquinho, sala de música; “*Eu adoro brincar lá no PÁTIO*”, “*O PARQUINHO*”, “*A gente adora brincar muito NA SALA DE MÚSICA*”

(b) ações: brincar, pular, tocar, dançar, fazer brincadeira, esconder; “*Eu gosto de BRINCAR!*”, “*E eu gosto de PULAR*”, “*TOCAR instrumento, DANÇAR e FAZER BRINCADEIRA*”, “*Se ESCONDER de você*”

(c) materiais: brinquedão, pula-pula, boneca, corda, bicicleta, instrumentos, carrinhos, almofada, brinquedo: “*BRINQUEDÃO! BRINQUEDÃO! BRINQUEDÃO!*”, “*E eu gosto de pular no PULA PULA*”; “*Gosto de brincar.. também de BONECA*”; “*brincar de CORDA, brincar de BICICLETA*”; “*Quando a gente pode brincar com os INSTRUMENTOS*”; “*A gente adora brincar com aqueles CARRINHOS*”; “*E a gente adora brincar de BRINQUEDO..*”

(d) brincadeiras: pega-pega, pic-cola, pic-paredes, pic-gelo: “*A gente gosta de PEGA-PEGA, PIC-COLA, PIC-PAREDE, PIC-GELO, a gente adora tudo!*”;

(e) personagens imaginários: coruja e gigante: “*Eu gosto de brinquedão, da aula e mais do GIGANTE e da CORUJA*”.

(f) afetos: gostar, adorar, amigos: “*A gente ADORA o brinquedão*”; “*Brincar de parquinho com MEUS AMIGOS da escola*”; “*Eu GOSTO de tudo*”.

Um aspecto observado é que muitas crianças se referiram ao brinquedão e ao pátio como o que mais gostam de brincar. Talvez, tal fato se dê por que nestes espaços elas têm total liberdade para realizarem suas brincadeiras. As fotos a seguir demonstram a alegria, autonomia e interação entre as crianças nestes espaços.



Figuras 29.3 e 30.3: Crianças brincando no “Brinquedão” (Fonte: Acervo Documental da Escola)



Figuras 31.3: Crianças brincando na área externa do CREIR (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Brincar e libertação estão intrinsecamente relacionados. Para Winnicott (1975), “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (p. 75). Benjamin (1984) também afirma que brincar significa sempre libertação: “não se trata de uma regressão irresistível à vida infantil quando o adulto se vê tomando por um ímpeto para brincar. Sem dúvida brincar significa sempre libertação” (p. 64). Huizinga, em sua obra *Homo Ludens* também defende que o jogo é liberdade:

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está “só brincando” (HUIZINGA, 2010, p.10).

### 3.1.2. O IMAGINÁRIO

O brincar é “a imaginação em ação”. (FRIEDMANN, 1996). Segundo Vygotsky, o brincar assume função central nos primeiros anos de vida e o “jogar com a realidade” tem papel-chave no processo de construção desta realidade. Winnicott (1975, p. 76) explica que, ao brincar, a criança habita uma área que não pode ser facilmente abandonada e que não permite facilmente intrusões, pois no brincar a criança “manipula fenômenos externos a serviço dos sonhos e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos”.

A ideia da imaginação em ação é presente na ludicidade das falas infantis. A fala de Gustavo representa esse “jogar com a realidade”, quando cria um território imaginário dentro do Brasil:

*O que eu mais gosto de tocar é a bateria. [...] E ela faz Pum-pá-pá! [...] Ela fica no... eu sei, eu sei, eu sei! No Embambu e no Brasil, no meu país!* (Gustavo, 6 anos).

Um ponto interessante de ser ressaltado é como esse brincar é presente no processo de apreciação das crianças. Nas fotos postas a seguir, é possível ver a reação de Giovana, de 4 anos, durante uma apresentação destinada às crianças do CREIR, de um grupo instrumental, da Escola de Música de Realengo, composto por piano e flautas. A menina converteu a apreciação em um momento lúdico, em que, movida por seu imaginário, transformou as cadeiras do auditório nas teclas de um piano e imitou os sons que escutava e os movimentos do pianista, que observava, o que demonstra imersão na escuta, fantasia, imaginação e memória, pois os gestos que fez decorreram do que viu, ouviu e sentiu. Destaca-se, também, uma escuta permeada por criatividade, intrínseca às ações das crianças.



Figuras 32.3 e 33.3: Criança em momento de apreciação lúdica (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Outro exemplo interessante no que diz respeito à escuta criativa foi a experiência em que as crianças ouviram a obra “As quatro estações – Vivaldi” e deveriam desenhar a estação do ano que acreditavam estar escutando. O projeto partiu do interesse das crianças pelo universo de castelos, reis e rainhas. Foram realizadas brincadeiras cantadas com essa temática e apreciadas músicas eruditas de compositores e músicos que tocavam para a corte.

Foi dentro deste contexto que as crianças ouviram a obra de Vivaldi. A intenção não era que as crianças buscassem acertar a estação do ano que estavam ouvindo, mas, sim, descobrir que estação do ano aquela sonoridade parecia ter para elas. Assim, a intenção foi trabalhar com diferentes sentidos, escutas e percepções das crianças em relação à obra, as quais certamente seriam diferentes das do compositor, devido às grandes diferenças culturais e de época. Uma fala que chamou a atenção durante a atividade foi a de João Marcos. Quando foi questionado a respeito do porquê, para ele, aquela música parecia ser o verão ele respondeu: “*Eu estava tentando identificar e agora eu consegui [...] porque eu escutei som de barulho de raio de sol*”...

Essa frase traz muito clara a sensibilidade, criatividade e poesia presentes no imaginário infantil, que podem ser potencializados por meio da escuta musical. Considera-se que, para analisar essas expressões infantis, é preciso tornar-se criança, penetrar no círculo mágico da infância e viver o brinquedo (BASTIDE in FERNANDES, 1979, p. 195). Esse “círculo imaginário” infantil foi muito presente nas *Conversações*. Durante a organização do espaço para a entrevista com Lorena e Mariana, que escolheram ficar sentadas em almofadas para o momento de diálogo, Lorena veio ao ouvido da pesquisadora e disse:

. *Wasti, tá faltando a almofada do gigante...* (Lorena, 5 anos)

A menina, completamente envolvida no imaginário do projeto construído com sua turma, no qual as crianças aguardavam ansiosas pela visita de um gigante, trouxe para o momento da pesquisa o desejo de que o gigante também participasse, o que possivelmente ocorreu em seu imaginário. A pesquisadora, procurando manter a esfera lúdica, concordou que fosse deixada uma almofada para ele. Essa é uma dentre várias situações em que a *realidade fantasiosa* das crianças emergiu.

Foi dentro dessa atmosfera lúdica e imaginária que surgiu o projeto “Coruja dos Segredos”, com crianças de 4-5 anos, em 2016. Ao brincar pelos jardins da escola, as crianças encontraram uma gaiola misteriosa. Fizeram investigações no espaço escolar, questionando às crianças e adultos se sabiam a procedência daquela gaiola, e descobriram, em seu imaginário, que aquele era o abrigo da “Coruja dos Segredos”. As crianças, então, desenharam como imaginavam a coruja e, por meio de votação entre elas, escolheram o desenho que julgavam

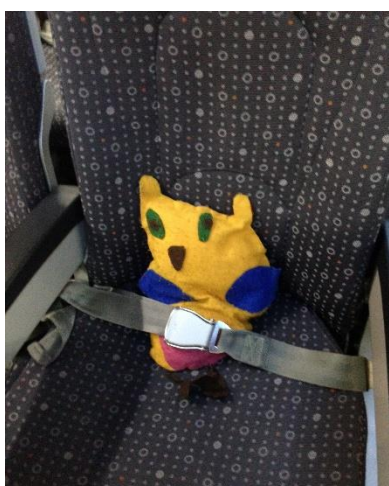
que representava melhor a “Coruja dos Segredos”, para que “tomasse vida”. Após a escolha, uma das professoras da turma confeccionou a Coruja com feltro.

As professoras da turma, para construir um ambiente de mistério e magia, criaram pegadas de coruja pela escola e deixaram cartas para as crianças, dizendo que ela tinha o desejo de conhecer as casas, famílias e amigos de cada uma delas. O projeto se desenvolveu com a ida da Coruja – isto é, sua representação em feltro - para a casa de cada um dos meninos, meninas e professores da turma. A cada semana a Coruja ia para uma casa distinta e levava com ela seu diário, no qual eram registradas as aventuras vividas por ela durante aqueles dias.

Ao receber a Coruja em casa, os adultos da família eram responsáveis por escreverem no diário, com base nas falas das crianças, suas experiências naquela semana, relatando o que ela havia feito naqueles dias junto à família, o que havia visto naquela casa e contar algum segredo para a turma. Quando a criança voltava com a Coruja para a escola, o relato era lido pelas professoras para toda turma.

Esse momento de retorno e compartilhamento dos segredos da Coruja era sempre muito envolvente. Diariamente as crianças mostravam-se empolgadas com seus mistérios. Alimentava-se, assim, um rico e instigador imaginário. Este jogo lúdico também permitiu um estreitamento entre os vínculos afetivos entre as crianças e as famílias, as quais puderam conhecer um pouco das culturas umas das outras por meio da leitura do diário da coruja em suas casas.

Como a “Coruja dos Segredos” já havia andado de trem, ônibus e carro, as professoras da turma pediram que esta pesquisadora pudesse viajar com a Coruja de avião e conhecer outro Estado, o que se tornou uma situação muito instigadora para as crianças. Como se pode ver nas fotos abaixo, além de ter andado de avião, a coruja também visitou a casa da pesquisadora em São Paulo.



Figuras 34.3 e 35.3: Viagem da “Coruja dos Segredos” à São Paulo. (Fonte: Acervo Documental da Escola)

No diário da coruja foram trazidas várias informações relativas às diferenças entre o Estado do Rio de Janeiro e de São Paulo, como o sotaque, o clima e a paisagem. A partir deste jogo lúdico, foi possível ampliar o repertório cultural das crianças, as quais ficaram fascinadas com o profundo mergulho da professora de Educação Musical neste universo imaginário, o que possibilitou aprofundar os sentidos e laços afetivos construídos nas experiências musicais propostas, relatas a seguir.

Estando integrada a este projeto, buscou-se trabalhar com a musicalidade a partir do encantamento das crianças com a “Coruja dos segredos”. Partindo deste interesse, resolveu-se conhecer os vários sons de coruja existentes. A professora de Educação Musical apresentou às crianças, por meio de um vídeo, variados sons e imagens de corujas, de espécies provenientes de diferentes lugares do mundo. As novas sonoridades trazidas foram muito significativas, pois as crianças não imaginavam que as corujas fizessem sons tão diferentes. Foi uma experiência reveladora e instigadora para elas, o que gerou a possibilidade de ricas explorações e criações vocais, impulsionadas pela escuta.

A partir dessa nutrição e ampliação do repertório sonoro das crianças, elas foram convidadas a criar suas próprias expressões sonoras de corujas, como destacou Lorena (5 anos):

. *Eu gosto de inventar som de corujinha...*

Propôs-se que cada um criasse o seu próprio som de coruja, o qual era gravado individualmente. Também foram tiradas fotos das crianças usando máscaras de corujas, confeccionadas por elas mesmas. A partir destas expressões plástica e musical foi criado um jogo para que se descobrisse de quem era a voz daquela coruja misteriosa. O jogo criado pode ser visto no vídeo 10 a seguir.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/23-sons-das-corujas.html>



A proposta foi muito apreciada pelas crianças, que demonstraram grande encantamento e curiosidade para descobrir quem eram as crianças que emprestavam suas vozes a cada uma daquelas misteriosas corujas. Nas aulas, as crianças pediam constantemente que o vídeo com suas criações fosse reapresentado. Remete-se, aqui, ao que disse Benjamin a respeito do “de novo” (1984, p. 75). Ressalte-se que ouvir o outro e ouvir-se no grupo são aspectos essenciais no desenvolvimento da musicalidade e das habilidades para se fazer música coletivamente. Além do desenvolvimento musical, considera-se que, ao ter sua voz ouvida e reconhecida por

todo o grupo, esta atividade lúdica também contribuiu para o autoconhecimento, a autoestima, o conhecimento de si em interação com o outro e o respeito à singularidade e expressividade do outro.

### 3.1.3. UMA “CAIXA DE BRINQUEDOS”<sup>70</sup>

*E a gente adora brincar de brinquedo.* (Rayssa, 6 anos)

Winnicott (1975, p. 76) afirma que “o brincar é realidade psíquica interna. Está fora do indivíduo, mas não é o mundo externo”. Para ele, “o lugar em que a experiência cultural se localiza está no *espaço potencial* existente entre o indivíduo e o meio-ambiente (originalmente, o objeto)” (p. 139). Ele afirma que o mesmo se pode dizer do brincar, pois a “experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira” (ibid).

As crianças trazem uma diversidade de brinquedos, que desafiam o corpo. Como já apresentado na compilação das falas das crianças, Isabela e Rayssa, 6 anos, destacam que gostam de brincar de pega-pega, pic-cola, pic-parede, pic-gelo, brincar no brinquedão, brincar de mãe e filha e com carrinhos. Elas ressaltam o prazer que têm nestas atividades – “*a gente adora brincar... a gente adora tudo*”, “*a gente adora brincar de brinquedo*”. Observou-se ainda, pelas falas de Camila e Daniela, 5 anos, o gosto delas por brincar de boneca.

Destaque-se que, tanto o brincar de boneca, como o “brincar de mãe e filha”, trazido por Rayssa, 6 anos, constituem uma representação interpretativa da realidade do mundo adulto. É importante, também, compreender o brincar como forma fundamental de expressão, ação e interação social da criança no mundo. No brincar é possível viver passado, presente e futuro.

Assim, o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro. A menina que brinca com bonecas antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. Brincar de boneca permite-lhe representar seus sentimentos ambivalentes, como o amor pela mãe e os ciúmes do irmãozinho que recebe os cuidados maternos. Brincar com bonecas numa infinidade de formas está intimamente ligado à relação da menina com a mãe (BETTELHEIM, 1998 apud BONTEMPO, 1996, p. 69).

Parte-se do pressuposto segundo o qual os brinquedos não são destinados a determinado gênero, mas para todas as crianças. Portanto, como se pode ver na foto a seguir, os meninos do CREI também brincam de boneca, o que também pode ser uma forma de antecipar a possível paternidade.

---

<sup>70</sup> Inspirada no texto de Rubem Alves “A Caixa de Ferramentas”.



Figuras 36.3: Crianças brincando de boneca. (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Esse jogo lúdico, em que as crianças representam papéis, são vivenciados conhecimentos e valores, a partir da imaginação de situações, nas quais as crianças vivem sua cultura. A este respeito, Sarmiento (2005) afirma: “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”. (p. 373)

Vigotsky diz: “O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma” (2003, p. 12). Na foto da direita, Dhamaris e Enzo, 5 anos, transformam a realidade que já vivenciaram em um posto de abastecimento. Eles recriação essa situação a partir dos brinquedos presentes na escola.



Figura 37.3 e 38.3: Crianças brincando com brinquedos (Fonte: Acervo Documental da Escola)



Devido à diversidade de realidade socioculturais apresentadas pelas crianças do CREIR, a equipe educacional procura fazer que, no espaço escolar, sejam estabelecidas relações de respeito entre as elas, procurando minimizar as diferentes realidades econômicas, sociais e culturais. Portanto, não são permitidas decorações das festas de aniversário das crianças com personagens. A proposta é que as mães levem apenas um bolo simples, o qual será confeitado pelas próprias crianças, além de sucos e salgados. Em vez de se comprarem presentes e lembranças para as crianças, a turma reúne-se para construir um presente e um cartão para o aniversariante. Além de ser uma proposta que privilegia a autoria e afetividade entre as crianças, é também um movimento contrário ao consumismo. No entanto, em uma das *Conversações*, foi notória essa necessidade de comprar brinquedos, por parte de dois meninos de 6 anos, o que já era esperado no comportamento da maioria das crianças, por estarem inseridas em uma sociedade capitalista:

. Antônio: *Você não sabe quanto que ele gosta de lego batman.[...] Esse é meu brinquedinho many craft?*

. Cauã: *Eu também só ganhei um lego batman [...] E você não gosta de lego batman, não?*

. Antônio: *Eu gosto. Eu ia te falar agora onde é que vende.*

. Cauã: *Eu sei. [...] Eu sei onde vende.*

. Antônio: *Aonde?*

. Cauã: *Na HiHappy.*

Apesar de se ter consciência da limitação da escola neste movimento contra o consumismo, já que essa relação depende muito dos valores e culturas das famílias, reitera-se a necessidade de se desenvolver nas crianças o gosto pelo brincar com o corpo, com a natureza, com o outro e consigo mesmo.

No que se refere à discussão acerca do brinquedo na infância, defende-se aqui a perspectiva de que o instrumento musical assume papel de brinquedo para a criança pequena, como pode se ver na fala de Maria Eduarda:

. *A gente também brinca com os instrumentos. (Maria Eduarda, 6 anos)*

Da mesma forma que as crianças trazem uma relação muito forte com o brinquedo, apresentam uma relação afetiva com os instrumentos, considerado como a música materializada – um brinquedo musical. Quando se perguntou a elas o que não pode faltar na aula de música, elas foram enfáticas em dizer: INSTRUMENTO! Quando questionado acerca do que seria uma boa aula de música, Dafny disse que é uma boa aula é a de “brincar com os instrumentos”:

- . *Boa.. de tocar instrumento, de brincar com os instrumentos, de coisar com os instrumentos assim.. igual o Ronaldo fazia? [...] Tinha uma musiquinha que era “Lá vai o foguete pelo espaço sideral, viajando pelo universo...” que era o tamborzinho pequenininho, o chocalhinho de ovo, [pensa..], chocalhinho de ovo. (Dafny, 6 anos)*

Um jogo sonoro com instrumentos musicais muito apreciado pelas crianças é o denominado “Algo estranho no Museu”, aprendido com a professora Teca A. de Brito, docente da ECA/USP – São Paulo. Neste jogo sonoro as crianças transformam-se em estátuas e obras do museu e devem tocar instrumentos musicais, de modo bem espaçados, com densidade rarefeita, para que o “guarda” do museu não perceba de onde vem aquele som. Elas devem tocar apenas quando o guarda não estiver olhando. Apesar de parecer simples, para uma criança pequena esse controle da ansiedade em não tocar o tempo todo é um grande desafio. Estas experiências sonoro-musicais podem contribuir para o desenvolvimento da percepção, atenção, socialização, expressividade, autoconfiança, criatividade e respeito ao outro, tudo por meio de um fazer musical lúdico e divertido. Como afirma Gainza, por meio do jogo é possível desenvolver a consciência auditiva:

O jogo livre vai realimentando, em uma constante retroalimentação (feedback), a consciência auditiva. Isso permitirá posteriormente, uma participação cada vez maior do ouvido e, além disso, uma ampliação do conjunto de estruturas básicas que frequentemente servem para que a criança inicie o jogo musical<sup>71</sup>. (GAINZA, 2002, p. 16)

Júlia, afirma que o que gosta nesta atividade é do ato de brincar:

- . *Eu gosto da gente brincar de “Uma noite no museu”. [...] Ah.. eu gosto de... de BRINCAR! [...] De brincar. (Júlia, 6 anos)*

A criança joga e brinca com seriedade, mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo (HUIZINGA, 2010, p. 17). A participação das crianças na brincadeira “Algo estranho no Museu” revela bem essa relação. Elas entram totalmente no território imaginário, com seriedade, mas têm consciência de que que é um jogo, como se pode notar na fala de Júlia que diz que o que mais gosta é “brincar”. O mesmo autor explica como o prazer pelo jogo age na criança:

---

<sup>71</sup>*El juego libre va realimentando, en una constante retroalimentación (feedback), la conciencia auditiva. Ello permitirá posteriormente, una participación cada vez mayor del oído y además un ensanchamiento del acopio de estructuras básicas que a menudo sirven al niño para iniciar el juego musical.*

A criança fica literalmente "transportada" de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da "realidade habitual". Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é "imaginação", no sentido original do termo (HUIZINGA, 2010, p.14).

Paulo,, também relata de forma muito expressiva e imaginativa o quanto esta atividade é significativa para ele, ao se perguntar a ele qual era a música de que mais gostava e se era uma atividade divertida. A resposta foi:

- . *Sabe qual era? [...] “ALGO ESTRANHO NO BARULHO NO MUSEU”, [...] A gente fazia ontem aquela música. [...] Aí a gente viu os guardas saíam, entraram para ver alguns barulhos. (Paulo, 5 anos).*

E Paulo, também, disse que a atividade era divertida. Destaque-se, em sua resposta, a presença da imaginação e cultura infantil de Paulo, tanto na mistura entre passado e presente “*Sabe qual era?*”, como na ampliação do nome da brincadeira, ao acrescentar a palavra “barulho” ao nome original, o que, na realidade, faz muito sentido.

### 3.2.A MÚSICA COMO JOGO DE CRIANÇAS

#### 3.2.1. BRINCO QUANDO CANTO E CANTO QUANDO BRINCO: UM CORPO BRINCANTE

*Brincar de música*, como dito pelas crianças, é uma prática constante no cotidiano do CREIR. A ludicidade, a fantasia e a liberdade presentes no jogo, também, aparecem nas mais diversas experiências sonoro-musicais oferecidas, sejam estas corporais, vocais, instrumentais ou de escuta. Além do que é proposto em sala de aula, percebe-se que a música também está nas brincadeiras espontâneas das crianças, como se pode ver no diálogo entre Breno e João Vitor, 6 anos:

- . Breno: *A gente gosta de brincar de almofada.*
- . João Vitor: *no Brinquedão! Ah! Eu e o Antônio, a gente canta muito aquela música que a gente subiu em cima lá do brinquedão.. ele ficou embaixo, eu fiquei em cima.*
- . Breno: *AH! Abre a roda, tindolelê..*

Breno remeteu-se à brincadeira cantada tradicional brasileira “Abre a roda, tindolelê”, jogo que possibilita o desenvolvimento da musicalidade, criatividade e socialização das crianças. Considera-se o trabalho com as músicas tradicionais da infância como uma essência da proposta em Educação Musical. Os brinquedos cantados são fundamentais para que a criança seja inserida na base da cultura de seu povo. A vivência destas brincadeiras e canções

tradicionais possibilita a integração dos meninos e meninas à riqueza da língua, do movimento e da musicalidade próprios da cultura brasileira.

Juliana e Sofia, também relatam duas brincadeiras cantadas que foram significativas para elas:

- . *Eu lembro que você cantava a “Ciranda do Anel”, que perdeu o anel no mar.* (Sofia, 6 anos)
- . *E você também brincou com a gente da “Linda Rosa” que adormecia.* (Juliana, 6 anos)

As músicas tradicionais infantis, já tidas como fundamentais na Educação Musical das crianças pelos educadores musicais da primeira geração<sup>72</sup>, são consideradas relevantes tanto pela equipe de educadores como pelas crianças, ao ressaltarem tal prática em suas falas.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/01/11-brincadeira-cantada.html>



Ao ver no vídeo 11 as crianças cantando e dançando, fica evidente como o som e o movimento estão intrinsecamente relacionados ao fazer musical. Na Educação Infantil as atividades ocorrem no corpo, a partir do corpo e para o corpo, de forma lúdica e prazerosa. É possível perceber a alegria, inteireza e liberdade das crianças durante a brincadeira cantada.

Outro aspecto relativo ao brincar das crianças do CREIR do Colégio Pedro II é o uso constante de fantasias. Essa possibilidade, muito apreciada pelas crianças, traz de forma muito viva a ludicidade e o imaginário à tona do processo educativo, tão presentes em seu brincar cotidiano. Crianças e professores mergulham neste universo, como se pode ver nas fotos a seguir.

---

<sup>72</sup> Educadores do início do século XX – Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki (1898-1998) –. Para se saber mais a respeito consulte-se a obra “De tramas e fios: um ensaio sobre Música e Educação” (FONTERRADA, 2008).



Figuras 39.3 e 40.3: Professores e crianças fantasiados (Fonte: Acervo Documental da escola)

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/10-linda-rosa-juvenil.html>



No vídeo 12 “*Jogo musical dramatizado: A linda rosa juvenil*” as crianças de 4-5 anos, da turma 26/2016, tiveram oportunidade de vivenciar um jogo dramatizado musical, fazendo uso de fantasias, objetos e adereços, que foram incorporados à brincadeira, na qual puderam criar uma realidade diferente e assumirem o papel de personagens. A importância do jogo dramático na infância pode ser considerada devido à possibilidade de desenvolvimento da criatividade, espontaneidade, liberdade pessoal e intuição. Viola Spolin destaca aspectos desenvolvidos na ação cênica:

Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo (SPOLIN, 2001, p.5-6).

É possível observar diferentes posturas assumidas pelas crianças dentro deste jogo, as quais expressam suas diferenças intra e inter-individuais. Algumas mostraram-se tímidas e precisaram do apoio da professora para participar, enquanto outras parecem bastante empolgadas, como o “tempo”, que “passou a correr” tão rapidamente, e o “belo rei”, que demonstrou muito entusiasmo e procurou incentivar seus colegas a entrarem no jogo. Essa situação está em consonância com o que dizem os professores Paulo e Helena Rodrigues:

O “jogo” cria, pois, uma ruptura relativamente à realidade e ao cotidiano: possibilita a criação de uma “realidade” sem passado, cria espaços imaginários, introduz elementos de comunicação e relação que normalmente não são usados ou aceitos (o corpo, a voz cantada e dramatizada, por exemplo) mas que aproximam as pessoas, dilui as barreiras por que permite ser-se outra

pessoa, catalisa a imaginação, possibilita a transgressão, permite aceder a emoções e estados de espírito, cria possibilidades de realização (permite o sucesso/ torna possível aceitar a falha; o grau de dificuldade pode ser adaptado, possibilita o fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990 apud RODRIGUES; RODRIGUES, 2009, p. 147).

### 3.2.2. BRINCANDO COM MÚSICAS DAQUI E DALI: AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO, DIVERSIDADE E ALTERIDADE

*Eu aprendi a cantar ópera e também aprendi uma coisa  
“Okinakurino kinoshitadê”[...]  
A gente canta coisas engraçadas.  
(Maria Eduarda, 5 anos)*

Ao fazer música brincando com crianças, considera-se a importância da ampliação do repertório cultural e musical, e, portanto, seu conhecimento de mundo, como um dos fundamentos da construção da Educação Musical da criança pequena. Acredita-se que a familiaridade com diferentes estilos musicais dará à criança mais capacidade de apreciar, fruir, interpretar, criticar e criar música. Por isso, trabalha-se com uma variedade de estilos musicais, como música popular, erudita, folclórica, de outros povos e países. Destaque-se que as crianças pequenas trazem uma escuta aberta à diversidade de possibilidades sonoras e, em geral, recebem qualquer tipo de música ou sonoridade sem preconceitos.

O processo de ampliação de repertório e incentivo à apreciação de atividades culturais dentro e fora da escola são uma marca do CREIR. Nas fotos a seguir pode-se perceber um momento de apreciação e vivência junto ao grupo “Companhia Folclórica do Rio de Janeiro”, ocasião em que as crianças puderam ter contato com diferentes ritmos e danças tradicionais brasileiras.



Figura 41.3 e 42.3: Apresentação da Companhia Folclórica do Rio de Janeiro (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Considerando a importância deste tipo de repertório, tem sido realizada anualmente a Festa da Cultura Popular, na qual vários ritmos e danças típicas são vivenciados pelas crianças. No vídeo 13 pode-se ver crianças de 5 anos, em 2014, cantando e dançando um trecho do auto do Bumba-meu-boi.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/16-festa-da-cultura-popular-bumba-meu.html>



Ressalte-se que, no processo de ampliação de repertório, busca-se contemplar as individualidades e interesses das crianças, como se pode ver no vídeo 14, no qual João Pedro, 5 anos, em 2015, mostra aos seus colegas os ritmos que aprendeu ao pandeiro, atabaque e agogô na aula de capoeira que fazia.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/17-joao-pedro-e-o-som-da-capoeira.html>



É possível perceber o encantamento dos colegas pelo conhecimento trazido por João Pedro, que, posteriormente, foi explorado durante as aulas. O menino trouxe várias informações novas e significativas, algumas, inclusive, desconhecidas pela docente, o que ressalta a importância de se orientar o trabalho na perspectiva de uma comunidade de aprendizes, como diz Schafer: “o professor precisa permanecer uma criança, sensível, vulnerável, aberto a mudanças”, (1991, p.282), ou seja, em uma relação de aprendizagem mútua.

É interessante observar como as culturas das crianças são presentes e devem ser valorizadas. O diálogo estabelecido com Daniel, aponta para a riqueza do conhecimento musical e de mundo que ele apresenta:

. *Eu gosto do ukulelê. (Daniel, 6 anos)*

Ao se perguntar a ele de onde conhecia o instrumento, respondeu espantado:

. *Daniel: Ué? Do Hawaií.*

Ukelelê não é um instrumento presente no CREIR, portanto a informação trazida por Daniel é advinda de seu conhecimento de mundo e de sua cultura musical.

Ainda no sentido de valorizar as individualidades e contribuições que as crianças possam trazer a partir do seu repertório cultural, destaca-se a ampliação de repertório que uma turma de crianças de 4-5 anos teve por meio do contato com o colega que havia chegado do Japão naquele ano, Vitor Yudi. Durante um momento livre em que as crianças brincavam, a professora de música conversou com Vitor e perguntou se ele sabia alguma música em japonês. Ele, então, cantou a tradicional canção “*Okinakurino*”, como se pode ver no vídeo 15:

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/18-okinakurino.html>



Destaque-se que foi neste “estar com as crianças” que se construiu um diálogo e aprendizado com elas. O fato de esta contribuição ter se dado em um momento de brincadeira livre no pátio, ocasião em que a docente se aproximou do menino para estar com ele, reforça a importância de se “descobrir novas formas de convívio, perspectivas de contato inteligente que resultem em um verdadeiro ENCONTRO!” (HORTÉLIO, 2014, p. 275, grifo da autora).

Poder trazer a contribuição e cultura de Vitor Yudi para a sala de aula foi uma rica possibilidade, que impulsionou o interesse em conhecer canções e jogos de outros povos e países para a turma. Em 2014, uma turma de crianças de 5-6 anos, também teve um interesse semelhante, de estabelecer contato com o diferente, a partir do conhecimento das diferentes culturas que formam a cultura brasileira. Um dos jogos aprendidos foi a “*Canção de Gana*”, cujo texto significa “*Nós somos crianças e brincamos com pedras*”. Como se pode ver, as crianças cantam e brincam com pedrinhas, tocando-as no pulso da música, proposta que se assemelha bastante à brincadeira cantada brasileira “Escravos de Jó”, como se pode ver no vídeo 16.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/19-cancao-de-gana.html>



Considerando a importância de desenvolver uma Educação Musical aberta, que permita a percepção e vivência da música de outros povos, acolhem-se os estudos de Berenice Almeida e Magda Pucci, quando afirmam a importância de relacionamento com as culturas de outros povos, além da própria:



Para ouvir e cantar canções de outros povos, com sonoridades diferentes das que estamos habituados, faz-se necessário que despertemos em nós a curiosidade pelo *novo* e pelo *outro*, isto é, pelo aqui que não conhecemos, mas somos capazes de entender. Estar atento às diferenças e às semelhanças culturais entre os povos, bem como permitir que este mundo sonoro nos encante de tal maneira que possamos nos destituir de impressões e atitudes pré concebidas, são os primeiros passos para compreender melhor esse novo mundo (ALMEIDA, PUCCI, 2003, p. 10).

Essa diversidade de repertório também foi reconhecida pelas crianças durante as *Conversações*, como pode se ver a seguir:

. *A gente canta cada dia uma música diferente. O que eu mais gosto é aquele ... “keke kokumba”.* (Artur, 6 anos)

. *A gente quer.. a gente gosta da aula de música, das músicas diferentes ..* (Daniela, 5 anos)

. *Eu aprendi a cantar ópera e também aprendi uma coisa “Okinakurino kinoshitadê” [...] a gente canta coisas engraçadas.* (Maria Eduarda, 5 anos)

Quando Maria Eduarda diz que aprendeu a cantar ópera, possivelmente ela estava se referindo ao contracanto, em região aguda, da canção africana Aiumauê. A música “*Keke kokomba*” a que se refere Artur é a canção “Sansa Kroma”, mais um canto africano trabalhado com as crianças de 5-6 anos, em 2016. Elas conheceram a música “Sansa Kroma”, que se refere a um pássaro do imaginário das aldeias africanas (sansa kroma – uma espécie de falcão) que cuidava das crianças durando o exílio, nos tempos de *apartheid*.

Essa ampliação de repertório cultural é muito rica, oferece possibilidade de se conhecer outras culturas e fazer que as próprias crianças se reconheçam nas manifestações e culturas apresentadas, como no caso da influência africana na cultura brasileira. São muitas as crianças afrodescendentes na escola, portanto, tem sido feito um constante trabalho de respeito às diferenças. Na fala a seguir, durante as *Conversações*, Ester disse ser irmã de Livia, o que demonstra esse forte vínculo afetivo e de construção de subjetividades entre as crianças, uma subjetividade que se espalha rizomaticamente.

. *[...] hoje no banho eu cantei várias músicas que você aprendeu.* (Livia, 5 anos)

Ao se perguntar a Ester se ela também gostava de cantar em casa, ela respondeu:

. *Eu sou irmã dela.* (Ester, 5 anos)

Ressalte-se que Ester, uma criança negra, ao afirmar que Livia, uma criança branca, é sua irmã, é resultado de um profundo trabalho realizado nas turmas, acerca das diferenças, de

identidade e autoaceitação, sempre por meio da consolidação dos laços afetivos entre as crianças. Assume-se que este tipo de trabalho seja fundamental, numa fase em que a criança está formando sua personalidade e estabelecendo sua relação com o outro.

Nesse sentido, ressalte-se a importância da alteridade: “todos nós somos diferentes, todos os indivíduos: porém, cada individualidade é igualmente importante, e mesmo vital, “para o futuro da própria humanidade: o relacionamento do indivíduo com outras pessoas, entre o Eu e o Outro” (RINALDI, 2014, p. 34). A alteridade permite conhecer o outro, que provém de outra realidade, de outra cultura (religião, família, relações,...). Cabe reconhecer a alteridade de cada cultura, de cada indivíduo, para repensar a própria maneira de viver. A fala de Madalena Freire é muito relevante para que se reflita acerca do outro na constituição das subjetividades de cada criança: “Eu não sou você, Você não é eu Mas sei muito de mim, vivendo com você. E você, sabe muito de você vivendo comigo? (...) encontrei-me comigo e me vi, enquanto olhava pra você” (FREIRE, 2008, p. 95-96).

### 3.2.3. JOGOS SONOROS: DIÁLOGO E IDENTIDADE

*A arte de viver é simplesmente a arte de conviver...  
Simplesmente, disse eu? Mas como é difícil!  
Mário Quintana*

É fundamental desenvolver jogos sonoros para a construção da Educação Musical da criança pequena e seu desenvolvimento humano, aqui, especificamente, a identidade, o diálogo e a alteridade.

Em busca pelo respeito às diferenças e expressões dos colegas, foram propostos diálogos sonoros, nos quais as crianças deveriam conversar entre si por meio de diferentes sonoridades. No vídeo 17 são apresentados exemplos de diálogos propostos com diferentes materiais sonoros: duas garrafas de água, uma com som mais agudo e outra mais grave e um conduíte plástico. Nas diferentes situações, a ideia era que as crianças estabelecessem um diálogo, com perguntas e respostas, utilizando-se das possibilidades sonoras dos instrumentos e objetos sonoros.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/24-dialogos-sonoros.html>



Recorda-se, no diálogo das garrafas, quando as crianças resolvem “falar ao mesmo tempo” (tocar juntas), a fala de um menino, que diz: “*eles não estão conversando, estão brigando*”, o que aponta para a compreensão e entrada no imaginário proposto. Pode-se relacionar tal experiência com o pensamento de Rodrigues quando aponta para o papel da música na comunicação, por meio das interações na primeira infância:

As interações musicais são formas de comunicação, funcionando de modo análogo às interações verbais na aquisição da língua materna [...] existe uma zona de transição entre umas e outras e [...] algumas reações por parte das crianças (e dos pais) são, simultaneamente, formas primárias de comunicação linguística e formas primárias de comunicação musical. (RODRIGUES, 2000, p. 38)

Esse desafio também foi encontrado durante as *Conversações*. Nestas, algumas crianças reivindicam seu espaço para falar:

- . *A gente fica quietinho, olhando, porque se não ficar quietinho não pode ouvir* (Fernanda, 5 anos)
- . *Fernanda, deixa eu falar, né? Tagarelinha.* (Emanuelly, 5 anos)

As crianças de 4-5 anos demonstraram ansiedade e disputa pela vez de falar: Sara e Isabela disputam para falar, ao que Sara pede à Isabela:

- . [disputam pra falar]
- . Sara: *A gente pode falar juntas?*
- . Isabela: *Não.*
- . Sara: *Fala junto? Fala junto? Fala junto!*
- . Sara/Isabela: *ai... ai a gente inventa uma música.* [se entreolham felizes e riem]

Interessante observar que as meninas, por meio da respiração e do ritmo, acham na musicalidade uma forma de falarem ao mesmo tempo. Aprender a ouvir o outro é um exercício diário, construído pela convivência entre as crianças, mediados pelos educadores. Ressalte-se o papel fundamental da música neste aprendizado, já que a escuta é uma das bases do trabalho realizado.

No caso em que as *Conversações* foram feitas com a turma toda reunida, a dificuldade foi ainda maior. Assim que a pesquisadora fazia uma pergunta as crianças respondiam em coro e ritmicamente:

- . *Eu, eu, eu, eu, eu.* (“coro” das crianças de 5 anos)

Reflete-se como a musicalidade assume papel fundamental nessa construção dos diálogos entre as crianças. Elas respiram e entoam juntas: *Eu, eu, eu, eu, eu.* ...

Em contraste com as crianças ansiosas por falar, característica da maioria delas, também existiam aquelas que se colocavam em segundo plano ou que apenas repetiam o que um dos colegas já havia dito. Essa característica foi identificada, na maioria dos casos, com crianças de 4 e 5 anos.

Considerando as individualidades, é necessário que o professor esteja atento para trabalhar essa desafiante tarefa de construir um espaço em que todas as crianças se sintam à vontade para falar, mesmo aquelas que demonstram timidez, ao passo que, também, é preciso mediar aquela que sempre querem estar no centro das atenções.

Observou-se que as crianças de 6 anos pareciam ter essa relação mais bem construída do que as crianças menores, pois procuravam dar espaço para o colega falar:

- . Isabela: *Fala você, agora.*
- . Gabrielle: *Fala você.*
- . Isabela: *Fala você, minha filhinha.*

Ao abrir espaço para que o colega fale, as crianças estão aprimorando sua capacidade de ouvir o outro. Essa construção da escuta, também, em relação aos professores também foi destacada por Rayssa:

- . *É. Como a gente escuta os professores pra falar. (Rayssa, 6 anos)*

Considerando a importância de se trabalhar musicalmente essa escuta do outro com as crianças, especialmente no que se refere ao uso expressivo da voz, ressaltam-se os diálogos sonoros criados, usando-se conduítes como amplificador vocal:



Figuras 43.3 e 44.3: Diálogos sonoros com conduíte (Fonte: Acervo Documental da Escola)

A proposta era que fossem realizados diálogos sonoros entre as crianças, sem o uso de palavras, com perguntas e respostas, buscando o respeito às diferenças e expressões dos colegas. Observou-se desde diálogos habituais como “*oi, tudo bem?*”, trechos de canções conhecidas, até as mais diversas explorações vocais: diferentes timbres, alturas, intensidades, durações. As crianças gostavam de testar seus limites. Inclusive, experimentaram gritar e ouvir o outro gritando, o que as assustava, tamanha a reverberação da voz do outro. Apesar de ser um momento livre de exploração e improvisação, era orientado que tomassem cuidado para não prejudicarem seu aparelho auditivo.

Um aspecto interessante a se ressaltar é a riqueza do processo de escuta, imitação e criação. As crianças mostravam-se atentas e curiosas ao ouvir qual novo som seria trazido pelo outro. Cada nova possibilidade sonora trazida por uma das crianças era reproduzida pelo colega, que abria novas possibilidades de emissão e, assim, rizomaticamente eram construídas novas múltiplas sonoridades. O diálogo, a criatividade e o respeito à expressão do outro foram notórios nestes processos.

Outra proposta desenvolvida foi baseada na importância da abertura à estética e às tecnologias contemporâneas, aspecto considerado basilar na construção da Educação Musical da criança pequena.

Trabalha-se nas aulas de Educação Musical constantemente com as novas tecnologias, as quais têm papel indiscutível na vida das crianças. Nas aulas de Educação Musical, o uso destes aparatos amplia as possibilidades de criação, interação, apreciação e manipulação do som pelas próprias crianças. Uma experiência muito apreciada pelas turmas foi a criação vocal a partir do uso do aplicativo *voice changer* no celular. Como seu nome diz, pode-se mudar o som da própria voz por meio deste programa, que tem um sistema bastante simples e acessível às crianças. Como se pode ver na imagem a seguir, ao apertar o microfone central, a criança grava sua voz e escolhe o efeito que deseja aplicar

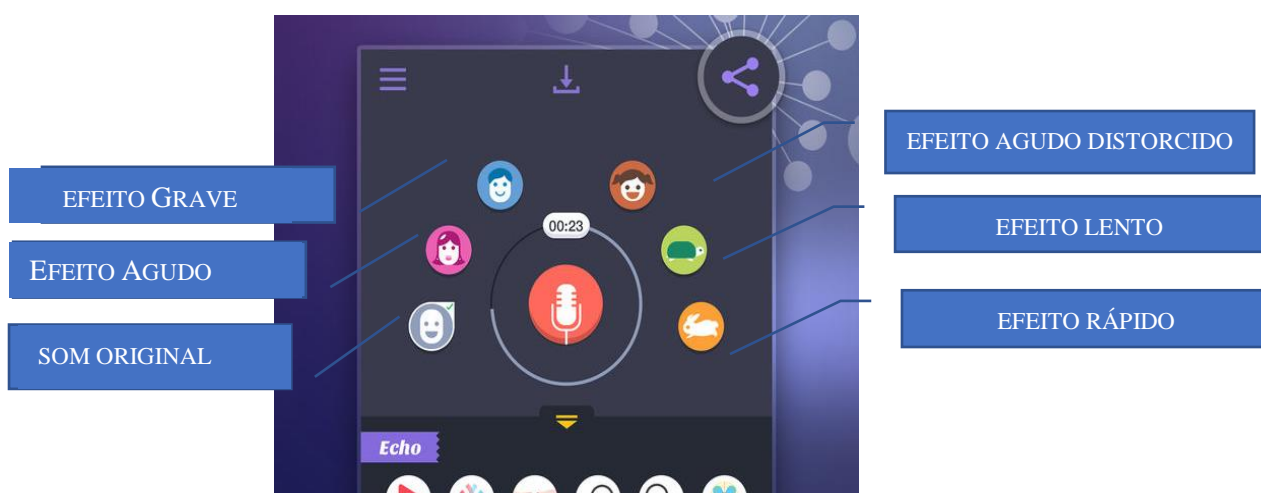


Figura 45.3: Aplicativo *Voice Changer* (Fonte: Foto tirada pela pesquisadora)

Foram realizadas inúmeras explorações com crianças de 4-5 anos, em 2015, por meio da manipulação, por elas próprias, no celular da professora: brincadeiras com a voz, gravação de variadas possibilidades vocais, faladas e/ou cantadas, utilização dos vários efeitos presentes no aplicativo, como as diferentes propriedades do som, efeitos de eco, cânone, dentre outros. Essa proposta se constituiu como interessante possibilidade criativa do uso da voz infantil.

Com relação às tecnologias, há de se ressaltar que a geração nascida após 2010, na qual as crianças da Educação Infantil estão inseridas, é chamada de geração *alpha*, a qual já tem contato com as tecnologias desde o berço. Como se pode observar na pesquisa realizada pelas professoras de informática do Centro de Educação Infantil do Colégio Pedro II em 2014, todas elas têm acesso a aparatos tecnológicos.

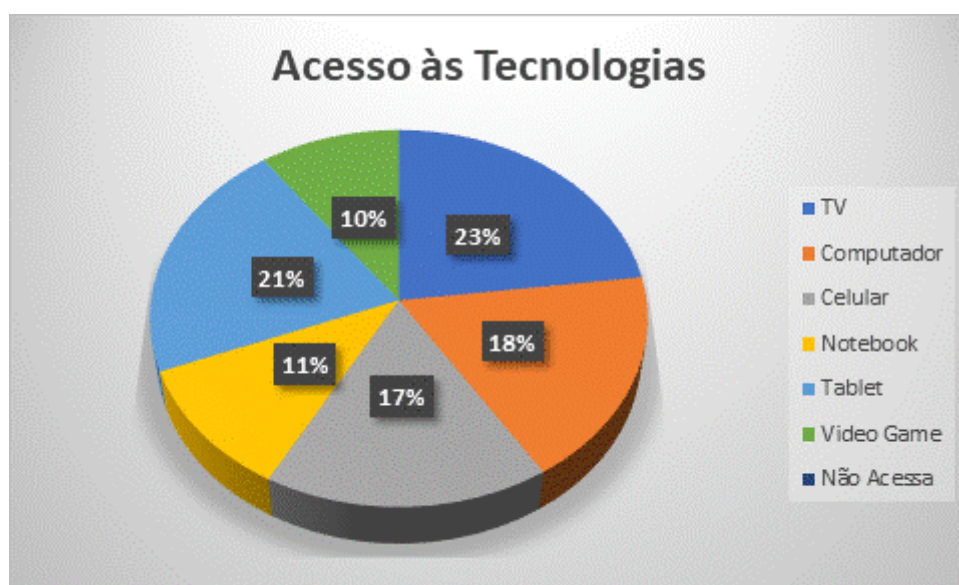


Gráfico 1.3 – acesso às tecnologias – crianças CREIR (Elaborado pela autora)

É possível perceber essa relação nas próprias falas das crianças, que disseram nas *ConversAções* ter acesso ao *google* e ao *youtube*. Destaque-se, no entanto, que, por mais que se use e valorize o contato com diferentes mídias e possibilidades tecnológicas, há uma preocupação constante para que não haja excesso no seu uso pelas crianças, pois conhecem-se seus danos. Ao contrário disso, enfatiza-se um tipo de formação que privilegie o corpo, a poesia, o brincar, a natureza. E, ainda, ao fazer uso de recursos tecnológicos, preocupa-se em fazer que tais atividades não sejam mecânicas e automatizadas, mas trabalhem com o imaginário e a autoria das crianças.

Nesse sentido, outra experiência interessante foi a criação do jogo “Identidade Sonora”, construído com crianças de 4-5anos, em 2015, em parceria com as professoras de Informática Educativa.

Tendo em vista a importância de se trabalhar com a questão da identidade, especialmente no período de acolhimento, quando as crianças estão se adaptando à nova rotina escolar, nas aulas de Informática Educativa, elas foram incentivadas pela professora da área a tirarem suas próprias fotos (*selfies*) usando o celular. Na aula de Educação Musical, gravaram suas vozes livremente, para que, posteriormente, fosse feito um jogo de percepção, em que tinham de descobrir “de quem era aquela voz”.

Destaque-se que atividades de percepção de sons de animais, sons de transportes e instrumentos musicais são muito comuns em aulas de musicalização infantil, consideradas muito importantes. No entanto, com o intuito de incentivar a autoria por parte das crianças, decidiu-se ampliar essa abordagem e trabalhar a percepção sonora a partir do timbre de suas próprias vozes, assim, considerando-as como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem. Utilizando o *software Movie Maker*, foi desenvolvido um vídeo, no qual se podia ouvir a voz de uma das crianças, enquanto se visualizava apenas a imagem de um palco de teatro vazio. O desafio era tentar reconhecer de quem era a voz, e então, após se manifestarem, era revelada a foto do menino ou menina a quem a voz pertencia, como se pode ver no vídeo 18:

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/2-2-jogo-da-identidade-sonora.html>



Durante a criação do jogo, algumas crianças sentiam-se muito confortáveis e falavam e cantavam com liberdade e expressividade. Outras, como se pode ver no vídeo, eram mais breves e expressavam-se com um volume vocal mais baixo e contido. “Como afirma M. Frapat, ‘no que diz respeito à voz, a exploração e a invenção, muitas vezes, colocam dificuldades: a voz é o objeto sonoro íntimo por excelência, revelador da personalidade, das emoções, das nossas relações com os outros’” (FRAPPAT In: MAZZOLI et al, 2003, p.63).<sup>73</sup>

Como, na proposta, as crianças tiveram liberdade para falar ou cantar o que desejassem, foi possível conhecer seus mundos sociais, assim como seus mundos sonoros internos, como, por exemplo, o interesse por super-heróis ou personagens de filmes.

<sup>73</sup> Come scrive M. Frapat, “per quanto concerne la voce, l’esplorazione e l’invenzione pongono spesso delle difficoltà. La voce è l’oggetto sonoro intimo per eccellenza, rivelatore della personalità, delle emozioni, delle nostre relazioni con gli altri.

### 3.2.4. AFETIVIDADE CONSTRUÍDA NO BRINCAR

*Eu queria falar que a aula de música é muito importante e eu gostava dos amiguinhos do ano passado.*  
(Lívia, 5 anos)

O brincar com música é uma ação fundamental para o desenvolvimento das interações e da afetividade entre as crianças, como se pode ver no vídeo 19 “*Brincadeira Cantada: Sai, Piaba*”, no qual uma turma de 4-5 anos, em 2016, canta e brinca com a música tradicional da infância “Sai, Piaba”.

[https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/8-brincadeira-cantada-sai-piaba\\_8.html](https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/8-brincadeira-cantada-sai-piaba_8.html)



Além de se observar a vivacidade, alegria, liberdade e o movimento presentes na brincadeira cantada apresentada, é importante ressaltar, também, as interações e relações construídas entre as crianças, neste processo. Além do abraço caloroso que elas dão entre si, não se pode deixar de refletir acerca das que não participaram da atividade.

Pelo fato de o vídeo ter sido gravado em um momento de aula de música, a realidade do cotidiano das atividades é mostrada tal como acontece. Como se pode observar, nem sempre todas as crianças participam efetivamente das brincadeiras, sendo necessário o apoio de seus professores neste processo. Um aspecto que merece ser ressaltado no exemplo trazido é a potencialidade que a música traz como elemento integrador e de comunicação entre as crianças. Laura, no início da brincadeira, procura um par e sai triste por não ter conseguido formar uma dupla, fato só observado depois de assistir o vídeo, o que reforça a importância do registro audiovisual como estratégia metodológica. Ao final do vídeo, observa-se Lorena dizendo “*Vem cá Laura. Eu sou sua amiga*”. Esta situação, tão comum nesta fase da infância, demonstra como o fazer musical coletivo dá espaço à afetividade e à socialização das crianças.

Para além da importância do registro, chama-se a atenção para a importância de o professor estar atento às relações entre as crianças durante as experiências sonoro-musicais. Ao se trabalhar com as crianças pequenas, repletas de movimento, curiosidade e sentimentos, o educador precisa desenvolver olhar e escuta panorâmicos para perceber o estado emocional e envolvimento delas nas propostas. Ressalte-se, no entanto, as limitações físicas dos professores para que possam enxergar simultaneamente todo o grupo e a importância das próprias crianças como parceiras neste processo de construção das relações e convívio social, o que aponta para



uma perspectiva democrática e integradora da educação, ou, nas palavras de Murray Schafer, uma “comunidade de aprendizes”.

Outra proposta realizada com uma turma de 3-4 anos, em 2016, na qual a integração é desenvolvida, foi a brincadeira cantada “A dona aranha”. Nessa atividade, pode-se observar as crianças cantando e fazendo massagem nos colegas, imitando a aranha subindo pelas costas, como se pode ver no vídeo 20 a seguir. Ressalte-se a relevância do canto, da ludicidade e, sobretudo, a importância do toque, aspecto essencial a ser desenvolvido nesta fase.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/9-brincadeira-cantada-dona-aranha.html>



É interessante observar que algumas crianças se sentem à vontade e felizes com o toque do outro, ao passo que outras demonstram certa resistência. No caso das que apresentam essa dificuldade, muitas vezes o toque “de longe”, isto é, tocar sem, realmente, tocar, ou o uso de algum objeto, como lenços e bexigas, podem auxiliar a transpor essa barreira. Considerando-se a afetividade e sensibilidade corporal fundamentais no desenvolvimento infantil, procura-se, respeitando os limites de cada um, propiciar brincadeiras lúdicas em que o toque esteja presente de modo sensível e intuitivo.

Destaque-se a potência de as próprias crianças serem mediadoras e coconstrutoras das identidades corporais umas das outras. “Percebemos que o outro, dimensão da *alteridade*, é fundamental na elaboração da nossa identidade corporal, assim é preciso reconhecer o papel do “outro” na construção de si mesmo, na dimensão ecológica, relacional da vida” (SÁNCHEZ, 2011, p. 72).

Assume-se que a música desempenha papel fundamental na construção do desenvolvimento social e afetivo das crianças, o qual é observado em suas expressões. Essas relações entre as crianças também foram muito presentes nas Conversações:

. *Eu gosto muito do brinquedão, dos meus amigos e também gosto muito da minha amiga Mariana. (Lívia, 5 anos)*

. *E eu gosto muito de brincar no brinquedão e também eu gosto muito da Sara. (Mariana, 5 anos)*

Há outros momentos vivenciados durante os diálogos que demonstram a afetividade e relações entre as crianças:

. *Eu gostava da turma 12, gostava de brincar com ela.. eu gostava da Maria Eduarda, gostava de todas minhas amiguinhas.* (Ester, 5 anos)

. *Eu gosto muito do meu amigo Cauã e do João também e da Rebeca.* (Antônio, 6 anos)

. *Eu queria falar que a aula de música é muito importante e eu gostava dos amiguinhos do ano passado e um beijo, tchau!* (Lívia, 5 anos)

A experiência da Companhia de Música Teatral, Portugal, apresenta importantes contribuições para a construção da afetividade por meio do brincar. Referindo-se ao projeto “A Grande Bichofonia”, um trabalho baseado na permanente reinvenção, Paulo Maria e Helena Rodrigues relatam que, nas brincadeiras realizadas com seus filhos e sobrinhos na casa da avó, a partir de canções criadas com letras de animais, instaurava-se um ambiente de aprendizagem e brincadeira, sem que houvesse uma intenção pedagógica específica. Eles relatam que:

Aquilo que se pretendia eram aspectos essenciais da iniciação à música, ao movimento e à expressão dramática, mas nunca organizávamos o que fazíamos com propósito de aprendizagem. Apenas tínhamos a sensação que essas brincadeiras, além de nos divertir, faziam com que as crianças se fossem desenvolvendo. Olhando para trás vemos que de facto, algumas “competência” se estavam a desenvolver, nomeadamente a capacidade de comunicar, de criar e de se relacionar com os outros. (RODRIGUES; RODRIGUES, 2014, p. 140)

Os autores também explicam como nas brincadeiras criadas a partir da *Enciclopédia da Música com Bicho*, eram trabalhados aspectos importantes da voz, do movimento, da expressão dramática, e como, a partir daí, resultavam novas ideias. Eles refletem de que modo esses “apelos à imaginação de cada um – a pretexto dos “bichos” – poderiam trazer elementos para a comunicação interpessoal, para a descoberta dos novos vocabulários expressivos ao nível da voz e do movimento corporal, e para o próprio desenvolvimento pessoal?” (p. 146)

Outra proposta desenvolvida nas aulas de música no CREIR, que se considera fundamental para o desenvolvimento da afetividade e alteridade entre as crianças, é o jogo do espelho. Iniciando-se com uma música instrumental, foi proposto, primeiramente, que cada criança criasse movimentos corporais a partir da escuta, e que todo o grupo imitasse o que ela criara. O desdobramento foi a realização da mesma proposta em duplas, como se pode ver no vídeo 21:

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/01/21-jogo-do-espelho.html>



Poder olhar no olho do outro, sorrir, fazer careta, e construir-se a partir dessa interação é fundamental, tanto para a ampliação do próprio repertório corporal e musical, como para o autoconhecimento. Dentro desta perspectiva, Corsino e Santos também afirmam:

É com o olhar do outro que nos comunicamos com nosso próprio interior. Nesse sentido, Souza (1995) afirma que a criança constrói sua subjetividade com os conteúdos sociais e afetivos que o olhar e as palavras do outro lhe revelam. “Ser é ser para o outro e por meio do outro para si próprio” (SOUZA, 1995, p. 26 apud SANTOS; CORSINO, 2009, p. 141)

Neste jogo sonoro de afetos, a afeição entre as crianças é notória, podendo ser vista pelos sorrisos, olhares e gestos trocados. Mais uma vez nota-se a música como fator de desenvolvimento humano e espaço de afetos (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 185).

### 3.2.5. A AUTONOMIA E AUTORIA NO JOGO DAS CRIANÇAS

*Os meninos atiram pedras e soltam papagaios.  
A pedra, inocentemente, vai até onde o sonho das crianças deseja ir  
(às vezes, é certo, quebra alguma coisa no seu percurso...)*  
Cecília Meireles

Mais um aspecto considerado basilar na construção da Educação Musical da criança pequena é a conquista da autonomia e autoria, por meio de brincadeiras. Na experiência apresentada no vídeo 22 “*Parlenda: Reloginho tic tac*”, desenvolvida com crianças de 3-4 anos, em 2015, é possível observar como, por meio de um jogo musical, as crianças aprendem umas com as outras.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/1-parlenda-reloginho-tic-tac.html>



Neste vídeo percebe-se que Ester, 3 anos, assume a posição de liderança no grupo e faz variações de andamento e sinais de regência, como o de cortar ao final do brinquedo cantado, o que demonstra a competência da criança pequena em um fazer musical autônomo. Ressalte-se a importância de se oferecer oportunidades para que a criança conquiste sua autonomia, sendo este um processo diário e contínuo, como aponta Freire

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em

experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade (FREIRE, 1997, p. 120).

Baseando-se em uma pedagogia da autonomia, por meio de experiências de liberdade, abre-se espaço para a criação no trabalho com jogos e brincadeiras cantadas. Por exemplo, na brincadeira cantada tradicional brasileira “De abóbora faz melão”, na parte que diz “*Ele pula, ele roda, ele faz requebradinha*”, era pedido que as crianças dissessem o que fariam na casa delas. Assim a canção ficava “*Quem quiser aprender a dançar, vai à casa do/a \_\_\_\_\_, ele/a \_\_\_\_\_, ele/a \_\_\_\_\_, ele/a faz \_\_\_\_\_*”.

**De abóbora faz melão**

Transcrição: Wasti S. C. Henriques tradicional brasileira

De a - bó-bora faz me-lão de me - llo faz me-lan-ci - a De a - bó-bora faz me-lão de me - llo faz me-lan-ci - a Faz

5 doce si-nhá faz doce si-nhá faz do ce si-nhá ma - dri - nha faz doce si-nhá faz doce si-nhá faz

8 do ce si-nhá ma - dri - nha Quem qui - ser a-prender a dançar vai a ca - sa da/o ... .. Quem qui-

11 ser a-prender a dançar vai a ca-sa da/o ... .. Ele/a ... .. Ele/a ... .. Ele/a ... .. Ele/a

15 ... .. Ele/a ... .. E - le/a ... ..

Figura 46.3: Partitura “De abóbora faz melão” (transcrita pela autora)

Para preencher esse espaço dedicado às ações, as crianças trouxeram, de forma viva, vários de seus movimentos, fontes de seus mundos internos e culturas infantis: brincar, rolar, chutar, dançar, abraçar, dentro outras possibilidades.

Ao dar espaço à autoria das crianças em suas brincadeiras musicais, revitaliza-se o prazer, a alegria e a inteireza, próprias do jogo. Concorde-se com Vechi, quando fala que “o tédio na escola é a morte da educação” (2013, p. 16) e ressalta a importância da curiosidade para o fortalecimento de uma escola viva:

Uma escola Amável e curiosa, viva, que quer aprender sem tédio, que foge dessa “morte da alma” de que fala Charles Baudelaire em *As flores do mal* quando relata poeticamente a tragédia da falta de curiosidade. Hugo Assman (2004) aprofunda sobre a curiosidade que provém da nossa animalidade *neotécnica*, como seres biologicamente disponíveis a explorar, conhecer, buscar sentido e a qualidade dos significados através da *ludicidade* humana, do processo criativo e projetado do jogo (VECCHI, 2013, p. 17, tradução da pesquisadora)<sup>74</sup>.

A partir da filosofia do projeto educativo construído no CREIR, pode-se afirmar que as crianças têm se desenvolvido de forma autônoma e criativa. Nas propostas, procura-se dar espaço e visibilidade à autoria delas nas diversas práticas oferecidas. Para dar um exemplo de como isso se dá, traz-se aqui, uma atividade desenvolvida com crianças de 4-5 anos, em 2016, na qual as próprias crianças trouxeram características umas das outras, apontando, assim, a partir da imaginação e criatividade, para os mundos sociais das crianças e da infância. Suas expressões foram transformadas em Poesia:

## Os Sonhadores da Turma 22

ANA CAROLINA SONHA COM UM MENINO MUITO SERELEPE É O GABRIEL	A DANIELA SONHA COM UMA PESSOA DE CABELO SOLTO, ÓCULOS E ANEL É A FERNANDA	O MIGUEL SONHA COM ALGUÉM QUE VEM PRA REALENGO DE TRANSPORTE É ANA JÚLIA
GABRIEL SONHA COM UMA MENINA DE RABO DE CAVALO É A CAMILLY	A FERNANDA SONHA COM UM GURI QUE GOSTA DE FESTA E DE PIPOCA É O ARTHUR	A ANA JÚLIA SONHA COM UMA MENININHA DE FRANJINHA É A MARIANA
A CAMILLY SONHA COM UMA GAROTA QUE TÁ DE TRANÇA É A SARAH	O ARTHUR SONHA COM UMA MENINA E SEU CABELO CACHEADO É A ISABELA	A MARIANA SONHA COM UMA MENINA QUE GOSTA DE BRINCAR É A CAMILA
A SARAH SONHA COM UMA CHUCHINHA QUE TÁ NA MENINA É A DANIELA	A ISABELA SONHA COM AQUELE GAROTO QUE SE MACHUCA EM TODA CALÇADA É O MIGUEL	A CAMILA SONHA COM UMA PESSOA QUE DEIXOU SAUDADES É A LAURA

Figura 47.3: Poesia - “Os Sonhadores da Turma 22”

<sup>74</sup> *Una escuela amable es curiosa, viva, que quiere aprender sin tedio, que huye de esa "muerte del alma" de la que habla Charles BAUDELAIRE en Las flores del mal cuando relata poéticamente la tragedia de la falta de curiosidad. Hugo ASSMAN (2004) profundiza sobre la curiosidad que proviene de nuestra animalidad neotécnica, como seres biológicamente disponibles a explorar, conocer, buscar sentido y la calidad de los significados a través de la ludicidad humana, del proceso creativo y proyectual del juego.*

Buscando musicalizar a poesia, buscou-se retomar a brincadeira cantada “Sereia” que havia sido trabalhada anteriormente com as crianças. Por se constituir como uma roda de versos, propôs-se que os versos criados pelas crianças fossem inseridos na canção, como se pode ver a seguir:

## Os Sonhadores - Turma 22

Poesia criada pelas crianças da turma 22 Roda de versos "Sereia"

Eumora-vanaã - re-ia Se - re-ia memudei parao ser - tão Se re-ia aprendi a namo - rar Se -  
 7 re-ia comum a-per - to de mão Ó Se - re - ia A-na Ca-ro-li-na so-nha Se re - ia com um me -  
 12 ni-no Se - re - ia muito se-re - le-pe Se - re - ia É o Gabri - el Ó Se-rei - a o Gabri-el  
 18

Figura 48.3: Partitura - “Os Sonhadores da Turma 22” (Roda de Versos “Sereia”)

O exercício de encaixar os versos na melodia da música foi feito coletivamente, por meio de tentativas junto às crianças. Desenvolveu-se, assim, a capacidade de percepção e execução rítmica, ao se encaixar os diferentes nomes e frases em figuras rítmicas de colcheia ou semicolcheia e ao perceber se o tempo seria tético ou anacrúsico. Como se poderá observar na partitura completa (Anexo 8 p. 284), houve grande variedade rítmica nesta construção coletiva. Defende-se, assim, a perspectiva segundo a qual é possível desenvolver diversos aspectos musicais, a partir de um fazer musical lúdico e autoral. Considera-se que esta experiência foi significativa e que contribuiu para o desenvolvimento da musicalidade, do senso rítmico e da prosódia, além de valorizar as subjetividades e a autoria de cada criança

### **3.3. O BRINCAR, AS CRIANÇAS E AS MÚSICAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO**

#### **3.3.1. ADULTOS BRINCANTES: MERGULHOS LÚDICO-ESTÉTICO DOS EDUCADORES E FAMÍLIAS**

Uma característica marcante da equipe de professores do CREIR é o mergulho lúdico-estético no imaginário infantil. No cotidiano, os professores entram no círculo mágico da infância e participam ativamente das brincadeiras criadas com e para as crianças. Portanto, para que se compreenda a criança, é preciso tornar-se criança, viver o brinquedo.

A partir dessa tentativa de penetrar no pequeno “mundo próprio” que é a infância, os adultos tornam-se crianças e entram no jogo, pois, como dizia Friedrich Schiller, “o homem só é inteiro quando brinca, e é somente quando brinca que ele existe na completa aceção da palavra Homem” (SCHILLER in: HORTÉLIO, 2004, p.23).

Além da ludicidade e fantasia presentes no cotidiano, os educadores do CREIR procuram utilizar a arte para propiciar momentos estéticos e lúdicos às crianças, por meio da elaboração de espetáculos. Rodrigues afirma ser necessário criar uma consciência de que “ludicidade e criação artística podem partilhar territórios comuns e de quão importante é o brincar nestas faixas etárias” (RODRIGUES et al., 2015, p. 91).

Unindo diferentes potencialidades da equipe, busca-se oferecer momentos de enriquecimento cultural para as crianças e suas famílias. O vídeo 23 traz um trecho da apresentação do musical “Os Saltimbancos”, montado para a abertura da Ciranda Literária, em 2016.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/23-os-saltimbancos.html>



Como se pode ver, além dos personagens principais, foi formado, também, um coral com alguns educadores da escola. Assim, a equipe unia-se no propósito de fazer arte para as crianças. Essa atitude dos educadores demonstra que eles consideram necessário encontrar “disponibilidade interior – generosidade, harmonia consigo próprio, significado e sentido no trabalho realizado. Para que isso possa ser transmitido às crianças e seja marca relacional entre todos os que lidam com a infância” (RODRIGUES et. al, 2017, p. 432).

Esses aspectos dizem respeito à valorização do desenvolvimento pessoal e à qualidade da presença, uma das diretrizes do projeto GermInarte, da Companhia de Música Teatral, Portugal, projeto inspirador no que se refere à criação de arte para infância. O contato com as PaPis (Peça a Peça Itinerante) feitos pela Companhia levou a pesquisadora a conscientizar-se da importância da comunicação e de se criar espaço para diálogos musicais com as crianças, durante as interações artísticas, aspecto considerado em próximas produções pela equipe do CREIR.

Outra proposta desenvolvida anualmente pela equipe e que se julga rica é a montagem de um circo para as crianças. Educadores transformam-se em palhaços, mágicos, bailarinas, malabaristas, e presenteiam as crianças com sua essência, propiciando momentos de diversão e prazer, aspectos essenciais no jogo.



Figuras 49.3, 50.3 e 51.3: Professores apresentando o “Circo do CREIR”  
(Fonte: Acervo Documental da Escola)



Após a realização do circo pela equipe de educadores em 2017, a professora Tatiana Freitas ressaltou:

- . *O sentimento é de um dia completo e perfeito naquilo que desejamos para nossa escola... muita risada de alegria e de satisfação no simples brincar de ser outro e talvez de ser um pouco mais de quem somos* (professora Tatiana Freitas, Online, acesso em 19.10.2017<sup>75</sup>)

Acredita-se que estas experiências são aquelas que tiram educadores e alunos do chão e permitem que eles se conectem com o transcendente, que só a arte pode evocar.

A contemplação e a fruição artística oferecem possibilidades de transformação individual e de ritualização colectiva que fazem parte do desenvolvimento humano integral, tendo um papel insubstituível na construção de uma comunidade. São criadoras e mediadoras de conexões a que nenhuma outra experiência humana dá acesso. Por várias razões – nomeadamente as relativas ao desenvolvimento psicológico e à protocomunicação e ao alicerçar os vínculos afectivos e sociais – esta constatação assume uma importância maior quando se abordam temáticas relativas à primeira infância. (RODRIGUES et al, 2017, p. 427)

O desenvolvimento humano construído pela fruição artística foi abordado numa fala da professora Aline Buy, logo após a realização do circo pela equipe:

- . *Tantas pessoas diferentes, com suas ideias e visões de mundo diferentes há dentro da nossa escola. Nossas reuniões são marcadas por debates acalorados que não me causa estranhamento, porque entendo que educação é mesmo um terreno de disputas políticas, ideológicas... Mas não posso deixar de observar que quando o assunto é fazer arte para e pelas crianças, a gente se entende muito bem! É lindo de ver as linguagens, assim como as pessoas, numa integração perfeita. A gente extrapola os limites de departamentos, turnos, duplas, tempos de aula... Por isso gostaria de agradecer a todos os colegas pelo dia de hoje.* (Professora Aline Buy, Online, acesso em 19.10.2017<sup>76</sup>)

Rodrigues ainda ressalta a importância desse processo para os educadores: “a criação artística para a infância pode ajudar, também, a libertar a imaginação e a nutrir a nascente dos afetos de cada cuidador – criando momentos especiais na rotina habitual das instituições ou proporcionando momento de (re)descoberta na vida das famílias” (RODRIGUES et al., 2015, p. 87).

Concorda-se com Rodrigues a respeito da importância de se oferecer momentos de (re)descoberta na vida familiar. Portanto, procura-se oferecer atividades interativas,

---

<sup>75</sup> Mensagem enviada ao Grupo de WhatsApp de professores do CREIR

<sup>76</sup> Mensagem enviada ao Grupo de WhatsApp de professores do CREIR

nas quais os pais também são convidados a mergulhar no universo da fantasia e terem momentos de integração com seus filhos.

Nesta proposta pôde-se ver a alegria e o envolvimento das famílias ao brincarem com música com seus filhos. Esse é um poderoso canal de fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais entre crianças e adultos, pois, afinal, os “processos artísticos contêm um potencial transformador que se reflectirá no desenvolvimento social e humano” (RODRIGUES et al, 2017, p. 424).

No evento de despedida das crianças do Grupamento III , que estavam prestes a entrarem no Ensino Fundamental, no início de 2017<sup>77</sup>, e de modo diferente do adotado em anos anteriores, em que foram realizadas apresentações, foi proposta uma caça ao tesouro com as famílias. No meio das pistas, eram realizadas brincadeiras cantadas e propostos jogos musicais em que as crianças desafiavam seus parentes. Foi criado um ambiente lúdico, afetivo e transformador, uma escola viva e aberta ao novo, trazido pelo jogo, repleta por sorrisos.

Como um presente à equipe e uma demonstração de que a missão de envolvimento das famílias era cumprida, a avó da Rachel, dona Lenaide Santos, fez e recitou ao final daquele dia um poema em agradecimento à escola, no qual ela afirmava como voltava a ser criança naquele espaço...

---

<sup>77</sup> O encerramento do ano letivo de 2016 ocorreu em 2017 devido à greve nos meses de novembro e dezembro de 2016.

Educação Infantil — Festa de Despedida  
Emoção Compartilhada.

Queria ter inspiração  
Pra fazer uma canção  
Que retratasse a emoção  
Que estou sentindo agora  
Mesmo sendo uma senhora  
E estar na terceira idade  
Aqui o que tenho é vontade  
De agir como uma criança  
Pois vem à minha lembrança  
Tudo que aqui já vivi  
O carinho dos professores, inspetores, merendeiras  
Todos que de alguma maneira  
Demonstraram seu empenho  
E a impressão que eu tenho  
E não posso fazer segredo  
É que estão me tirando  
Um grande e lindo brinquedo  
Que eu nem brinquei de verdade  
Mas de toda essa "brincadeira"  
A cruel realidade  
É que brincamos de roda  
De mãos dadas com a Saudade.

Autora: Lenaide Marques Miranda dos Santos  
(avó da aluna Rachel Cristine  
dos Santos Trajano, T. 34)  
Anos letivos - 2014 a 2016

Rio, 1º de abril de 2017

Figura 52.3: Poema escrito por D. Lenaide dos Santos (avó de Rachel Trajano)

Ressalte-se a beleza dos versos da avó poetisa, a qual, de forma sensível, apontou para a importância do afeto e da brincadeira na formação do ser humano. Acredita-se que estas famílias, as quais, muitas vezes, questionavam se “*as crianças ‘só’ brincavam na escola*”, passaram a ser parte dessa brincadeira, que é fazer arte com e para as crianças. A este respeito Fonterrada traz a concepção de Schafer, no artigo publicado em *Patria: the complete cycle*, (SCHAFER, 2002, p. 87) acerca do propósito da arte:

Este deve ser o primeiro propósito da Arte. Promover mudanças em nossas condições existenciais. Este é o primeiro propósito. Modificar-nos. É um objetivo nobre, divino. E existe desde muito tempo atrás, antes que a palavra “arte” fosse cunhada para descrever o último tremor transformativo acessível ao homem civilizado (SCHAFER In: FONTEERRADA, 2011, p. 281).

Espera-se que, crianças e adultos ao fruírem arte e brincarem com música sejam transformados pelas relações mútuas que estabelecerem entre si e com a linguagem musical.

### **3.3.2. AFETOS, MARCAS, DESEJOS E SONHOS**

O convívio com as crianças, em sua forma lúdica, poética, imaginativa e brincante de estar no mundo, de se relacionar consigo mesma, com o outro, com a música e com o ambiente, possibilita aprendizado e possibilidades de se viver a inteireza. Quando questionada acerca do que não pode faltar em uma boa aula de música, Manuela expressou seu desejo pelo brincar, pela liberdade:

. *Não pode faltar a bagunça.* (Manuela, 5 anos)

Para Manuela não pode faltar o espaço para ser criança na aula de música. Afinal, “brincar é, para mim, o último reduto de espontaneidade que a humanidade tem (HORTÉLIO, 2004, p. 23). Considerando a potência dessa relação solta, aberta, múltipla e lúdica que as crianças estabelecem, buscou-se ouvir delas: o que, de fato, as toca, as atravessa? No espaço de livre manifestação, sem qualquer pergunta que direcionasse a fala das crianças, o brincar e a imaginação foram presentes nas expressões de muitas crianças, como pode se ver a seguir:

. *Eu gosto muito de ficar aqui, mano. Eu gosto muito de ficar ali embaixo da mesa. [...] Eu gosto de ficar ali embaixo da pia.* (João Vitor, 6 anos)

. *Aqui ó (embaixo da pia) quando a gente se esconde de você* (Breno, 6 anos)

. *Eu fiquei aqui ó.. ..* (João Vitor, 6 anos)

. *Talvez a gente quer brincar da aula de música .. .é... desenhar, brincar de bonecas... talvez a gente quer muitas coisas pra brincar.* (Rayssa, 6 anos)

. *Eu gosto do brinquedão, do velotrol, da sala de música, da minha sala, meus amigos e só. E dos professores daqui.* (Dafny, 6 anos)

. *Eu quero ir pro Brinquedão.* (Miguel, 5 anos)

Pode-se observar como os encantamentos e desejos das crianças estão relacionados a essa ação libertadora, que é o brincar. Considerando a potência das crianças de transformação da realidade, defende-se a ideia de que, ao escutá-las, é possível criar novos sentidos e transformar a “cara da escola”. Seguem, abaixo, suas sugestões para ressignificar e transformar as aulas de música do CREIR. Sofia, Lucas e Júlia, trazem como contribuição a criação de novos jogos, mostrando sua competência como sujeitos brincantes e inventivos:

. *A gente pode inventar uma música e tocar com o violão e brincar, inventar um jogo.* (Sofia, 6 anos)

. *[...] .. tem uma brincadeira de alienígena que eu inventei.. que, que.. o foguete é uma criança que vai empurrando o alienígena que é a criança e aí ele vai pulando na gravidade.* (Lucas, 4 anos)

. *Ah! Bom.. Podia fazer uma brincadeira diferente, tipo colocar a mesa ali e fazer um jogo da memória, só que com instrumentos. [...] Aí a gente brinca assim: tem corda. Aí uma pessoa pega o instrumento, aí a pessoa diz não. Aí tá fora da brincadeira e aí vai outra.[...] Aí a outra pega o violão, aí a pessoa diz, acertou, porque o violão tem corda.* (Júlia, 6 anos)

Pelas palavras da menina, entendeu-se que o jogo da memória inventado por ela consiste em identificar a família dos instrumentos musicais a que os instrumentos pertencem. Com as cartas da mesa, a partir da instrução dada “instrumento de corda”, a criança deverá pegar uma carta. Se não for um instrumento de corda está fora e se for de corda, como no exemplo trazido pela menina, o violão, continua no jogo. Além da capacidade criativa, Júlia, 6 anos, demonstra a construção de como se dá o processo de

jogo com regras demonstrando sua competência em elaborar o funcionamento do jogo que criou.

David aponta para a possibilidade de transformar a sala de música em um território de imaginação:

. David: *Eu tenho uma ideia de fazer um barco [...] Dá pra fazer um barco, um trem...* (David, 4 anos)

David percebeu que as experiências sonoro-musicais propostas tinham como objetivo abrir esse espaço para a liberdade e criação. Mostrando a potência da infância como transformação, Dafny apresenta uma sugestão no que se refere ao espaço físico e organização da sala de música. Ela propõe que haja um “cantinho para brincar”:

. *Ter coisinha de brincar, igual na sala de informática. Aquelas coisinhas de brincar. [...] É, aí se tirasse um pouquinho daqui pra botar ali, tipo essas almofadas e essas pantufas<sup>78</sup>, aí ali botava igual aquelas coisinhas na sala de informática. [...] E duas mesinhas aqui do lado. É... pra quando não tiver espaço pra cantar* (Dafny, 6 anos).

Ao se perguntar a ela se preferia brinquedos ou instrumentos nessa sala, ela respondeu: “os dois”. Considera-se essa sugestão muito pertinente. É provável que Dafny tenha baseado sua ideia no formato de “cantos diversificados”, usados com frequência no cotidiano do CREIR. Ao propor atividades diversificadas em pequenos grupos, é possível construir olhar e escuta atentos à individualidade das crianças. É importante que as opiniões das crianças sejam levadas em consideração e postas em prática, pois lhes dará confiança saber que são, realmente, ouvidas.

Quando as crianças vão para o Ensino Fundamental, uma grande preocupação é que elas possam continuar a ter espaço de ser criança, para brincar. Dafny e Maria Eduarda, 6 anos, destacaram que sentirão falta dos brinquedos, ao passarem para essa outra etapa de ensino:

. *E dos brinquedos lá da minha sala.* (Dafny, 6 anos)

. *E do Brinquedão.* (Maria Eduarda, 6 anos)

A infância é um tempo-espaço de sonhos, de fantasia. Que ela possa ser transformadora e que a escola seja um lugar de concretização de desejos. Que seja um espaço em que brincadeira e música se entrelacem e tornem-se uma essência, por meio

---

<sup>78</sup> Ao dizer “pantufa” Dafny estava provavelmente se referindo aos puffs da sala de música.

do afeto, e possa alcançar os sonhos infantis: “*a gente quer tudo pra gente brincar.. de música*” (Rayssa, 6 anos).

O caminho para essa transformação é manter verdadeiros encontros com as crianças. Manter, na aula de música o espaço para a brincadeira, porque, como diz Lydia Hortélio: “A ALEGRIA é fundamental, im-pres-cin-dí-vel! Reconhecer-se CRIANÇA, afirmar a VIDA, BRINCAR... Este seria o chão, o começo... O resto?! Isso vem!” (HORTÉLIO, 2014, p. 75).

# CAPÍTULO 4

# INTEGRAR



<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/24-video-introductorio.html>





## CAPÍTULO 4: INTEGRAR

### 4.1. CONHECIMENTO FRAGMENTADO X *SENSORIUM* TOTAL

*Considero essa fragmentação do sensorium total seja a mais traumática experiência na vida da criança pequena.*  
Murray Schafer

A foto trazida no início deste capítulo apresenta, de forma poética e lúdica, crianças entrelaçadas em um rizoma, uma imagem que guiará as discussões trazidas aqui. Essa imagem leva a voltar o olhar e a escuta para a forma agregadora que as crianças lidam com a arte e a vida:

Para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, para ela, é um fluido caleidoscópico e sinestésico. Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades por categorias das formas de arte conhecidas. Impossível. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que “música” é algo que acontece durante às quintas-feiras pela manhã às sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada “pintura”. Considero que essa fragmentação do *sensorium* total seja a mais traumática experiência na vida da criança pequena. (SCHAFER, 1991, p. 290)

Assume-se a mesma posição apresentada por Schafer no que se refere à experiência fragmentada e traumática na vida escolar das crianças. Nesse sentido, um dos desafios da equipe do CREIR é a busca por transcender a pulverização do currículo. Essa não é apenas uma dificuldade enfrentada no contexto em que foi realizada a pesquisa, pois a escola brasileira, em geral, estabelece rotinas fragmentadas. Paulo Freire (1977) refere-se a uma organização em “gavetinhas”:

[...] cada matéria está destinada a ser cuidadosamente arrumada em sua gavetinha: uma para gramática, outra para geografia, etc., e cada gaveta não se comunica com as outras. Elas se abrem, uma de cada vez na hora certa... Algumas guardam coisas de maior valor. Na escola primária, por exemplo, uma das maiores riquezas que se pode arrumar numa gaveta é a ortografia. Segundo o domínio que se tenha dela é que se poderá prosseguir nos estudos. Outras gavetas são menos consideradas. Pouco importa à escola que se tenha uma gaveta repleta de boa música ou belos desenhos (FREIRE, 1977, p. 24).

Essa desintegração encontra-se também comumente em atividades fora da escola. Em geral, na rotina das crianças, o horário é dividido em múltiplas atividades, como, por exemplo, inglês, natação, aula de música. Não é diferente quando se trata de formação musical que, também, opera em gavetas que, em geral, são abertas uma de cada vez: aula

de teoria musical, aula de coral, aula de piano. Conforme os estudos de música progridem, mais divisões aparecem: aula de contraponto, harmonia, análise musical... Aos poucos, a rotina e a formação de um estudante de música tornam-se totalmente organizadas de forma cartesiana.

Nos cursos brasileiros de graduação em música esse continua a ser um desafio. Por meio de dados colhidos informalmente, por relatos de colegas da área, sabe-se que somente quando se inicia a atividade docente em uma escola de educação básica, é que a palavra integração começa a ressoar. Percebe-se que, na atuação como educador musical em uma escola regular, especialmente no segmento Educação Infantil, o exercício docente vai muito além de “dar aula de música”. Mais do que conhecimentos musicais, é preciso estar *integrado* aos projetos da turma, *integrado* às crianças, *integrado* aos professores, *integrado* à comunidade escolar.

Nas escolas de Educação Infantil, por meio de uma escuta sensível às vozes das crianças, é possível perceber a forma agregadora com que elas vivem e se comunicam. Muitas vezes, quando as crianças levantam a mão para participar da aula, dizem coisas que não tem nenhuma aparente conexão com que está sendo desenvolvido, como: “*Sabia que este tênis é novo?*”, “*O meu também. Olha meu tênis rosa*”; “*Sabia que minha mãe comprou uma televisão?*”; “*Meu irmãozinho nasceu ontem..*”, “*Minha mãe também vai ter um bebê.*” Os mundos sociais das crianças afloram ali e se interpõem ao que está sendo discutido na sala de aula.

Essa peculiaridade infantil também foi observada nas crianças do CREIR. Nas *Conversações* realizadas, Paulo deu sua sugestão para aula de música:

. *Vai ser uma guitarra. .. e setembro é meu aniversário.* (Paulo, 5 anos)

Aquilo que não traz aparente conexão mostra que as crianças não colocam barreiras entre o que está dentro e o que está fora da escola. Ao serem questionadas do que gostavam, as crianças também apontam para a relação inseparável entre arte e vida: o brincar, a música e o imaginário conectados. Durante as experiências vivenciadas com as crianças do CREIR, pôde-se corroborar que o pensamento das crianças é rizomático:

. *A gente gosta de pular corda, andar de bicicleta e tocar música* (Luiza, 4 anos)

. *Eu gosto de brinquedão, da aula e mais do gigante e da coruja.* (Daniela, 5 anos)

O princípio da integração foi um importante guia durante a pesquisa no Colégio Pedro II. Levando em conta a trajetória desta pesquisadora, as questões da pesquisa, e tendo em vista o “[...] relacionamento e a interdependência entre a música, as demais artes, a ciência e a vida cotidiana” (KOELLREUTTER, 2001, p. 20), buscou-se discutir os diferentes aspectos em que a integração se fez presente no decorrer da pesquisa, seja no que se refere às crianças, seja em relação à educação e à música. Nesse sentido, a partir dos dados coletados na pesquisa, foram identificados alguns eixos considerados como relevantes para a reflexão acerca da essência da integração na Educação Musical das crianças pequenas do Colégio Pedro II.

#### 4.2. INTEGRAÇÃO: ARTE E VIDA

*Para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte.*  
Murray Schafer

O primeiro aspecto apresentado diz respeito à união que as crianças estabelecem entre arte e vida, compreendida como um aprendizado essencial, tendo em vista a construção de uma educação integradora.

Uma base que conduziu as análises das experiências e expressões das crianças nesta pesquisa foi a premissa segundo a qual “para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte” (SCHAFFER, 1991, p.277). Diante da crítica à fragmentação do *sensorium*, Schafer aponta para a possibilidade de se considerar a síntese das artes:

Por que foi fragmentado o *sensorium*? Simplesmente porque não temos uma forma de arte múltipla, na qual os detalhes da percepção corroborem e se contraponham um ao outro, como na própria vida? [...] uma total e prolongada separação dos sentidos resulta em fragmentação da experiência. Perpetuar esse estado de coisas pela vida a fora pode não ser saudável. Gostaria que considerássemos mais uma vez a possibilidade de síntese das artes. (SCHAFFER, 1991, p. 291)

A real escuta e encontro com as crianças pode ser um caminho para tal integração dos sentidos. Ao observar os meninos e meninas em seu dia a dia, é possível perceber que elas criam canções enquanto brincam, entoam cantigas enquanto pintam e estão, constantemente, explorando as possibilidades sonoras de seu próprio corpo e de tudo que os circunda.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/5-criancas-cantando-enquanto-pintam.html>



No vídeo 25 trazido, no qual as crianças cantam enquanto pintam na aula de Artes Visuais, é possível observar claramente essas relações. Instaurou-se no contexto apresentado um vínculo integrador e rizomático. Nesse sentido, Morin (2010) aponta:

Antes de aprender a separar tudo, as crianças veem vínculos entre todas as coisas, sobretudo quando são educados em meio da natureza, como os ameríndios que acompanharam seus pais na floresta. A natureza não está dividida em disciplinas como a escola. Precisamente, a escola ensina a separar tudo (...) Podem-se tirar da experiência das crianças tantos exemplos que contribuem para a compreensão, para a apreensão da complexidade!<sup>79</sup> (MORIN, 2010, p. 217 apud VECHI, 2013, p. 18/19, tradução da pesquisadora)

Essa relação é especialmente construída pelas crianças educadas em meio à natureza. Diante disso, uma das principais lições a aprender com as crianças é a relação intrínseca que elas estabelecem entre arte e natureza. Assume-se a ligação das crianças com o meio-ambiente como um aspecto fundamental de seu desenvolvimento.

Por mais que o CREIR tenha pouco espaço natural, este é um aspecto considerado essencial por parte da equipe. As crianças apresentam grande curiosidade e intimidade com o meio-ambiente, como se pode observar no texto do PPPI do CREIR:

As crianças costumam perguntar e se perguntar sobre e observar os mistérios do céu, da lua, do sol, das nuvens, dos aviões, das pipas, passarinhos e borboletas, formigas e joaninhas, dinossauros e dragões, sobre as árvores, flores, galhos e flores, carros, trens, barcos e submarinos...Eles não abrem mão de brincar com a água  
[...] Gostam de sentir o cheiro das coisas, das pessoas, das plantas e dos bichos, de tocar tudo! Veem com as mãos! (CREIR, PPPI, 2017, p. 50)

---

<sup>79</sup> *Antes de aprender a separar todo, los niños ven los vínculos entre todas las cosas, sobre todo cuando son educados en medio de la naturaleza, como los pequeños amerindios que han acompañado a sus padres en el bosque. La naturaleza no está dividida en disciplinas como la escuela. Precisamente, la escuela enseña a separar todo (...) ¡ Se pueden sacar de la experiencia de los niños tantos ejemplos que contribuyen a la comprensión, a la aprehensión de la complejidad!" (p. 217).*



Figura 53.4: Criança com minhoca na mão. (Fonte: Acervo Documental da Escola)

A equipe do CREIR demonstra uma grande preocupação em que as crianças construam uma relação de respeito e afetividade com o meio-ambiente. No Blog da escola<sup>80</sup> foi relatado como foi o plantio do pé de jabuticaba, uma das várias ações realizadas neste âmbito:

Já no primeiro dia de aula, ela foi plantada em um vaso, junto com as famílias e, então, repassada para a terra. A escolha do local para o seu plantio visa produzir uma sombra no solário. O momento foi regido pelo "maestro-jardineiro" da nossa escola, Edson! Com muita solicitude e empenho em tornar aquele momento significativo para as crianças, Edson pensou em estratégias para que elas pudessem participar, cavando, afofando a terra e, depois, regando a árvore. Após essa vivência, a Gina Marina voltou a assumir um lugar especial em nossa rotina! Diariamente, as crianças vão ao solário, geralmente no início do dia, para conferir a saúde da árvore, observam se ela está seca ou não, conversam com ela e compartilham observações. Em algumas ocasiões a turma foi regá-la, em outras observamos o jardineiro Edson fazer isso. Estamos cuidando também de uma outra muda plantada ao lado da Gina Mariana, um flamboyant, doado pela família do Arthur. (CREIR, *Online*, Acesso em 23.11.2017)

---

<sup>80</sup> Disponível em: <http://eduinfantilcp2.blogspot.com.br/>. Acesso em 01.11.2017.



Figuras 54.4 e 55.4: Crianças regando a jabuticabeira (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Outra proposta inspirada pela integração arte-natureza, foi a criação de uma “floresta” no espaço da sala de música. Com ajuda do Jardineiro da escola, com as folhas aparadas e que caíram das árvores, foi criado este ambiente lúdico. Foram feitos jogos sonoros na “floresta” com luz e sombra. As crianças, encantadas com a “magia da floresta” imitavam sons de animais e realizavam seus movimentos em frente à luz, para que os colegas adivinhassem que animal eles eram, por meio de suas sombras e sonoridades, uma atividade que gerou grande entusiasmo e envolvimento das crianças.



Figura 56.4: Menina brincando de Luz e Sombra (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Essa proposta lúdica de luz e sombra, que, acredita-se, ajuda a fortalecer uma relação criativa e afetiva com a natureza, também é valorizada em outras propostas educacionais brasileiras e internacionais. No Centro Internacional Loris Malaguzzi, em Reggio Emília, por exemplo, há ateliês que incentivam a preparação, por parte dos professores, de ambientes estéticos com esses jogos de luz e sombra, os quais visam instigar as crianças a realizarem experimentações e desenvolverem sua imaginação, propostas similares a esta apresentada<sup>81</sup>.

Além das experiências dentro da escola, foi possível observar a relação inerente entre arte-natureza-vida estabelecida pelas crianças em espaços abertos, em que estas puderam relacionar-se livremente com o meio-ambiente.

Em 2015, durante o passeio que faziam ao Bosque da Barra, no bairro Barra da Tijuca/RJ, foi possível observar algumas meninas andando de mãos dadas, saltitando e cantando uma canção, como se pode ver no vídeo 26 a seguir. Essa ação mostra como as crianças, sem que houvesse direcionamento de algum adulto, naturalmente relacionam-se umas com as outras, com a música e com o meio-ambiente, em uma ação brincante e integradora.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/4-criancas-cantando-no-bosque-da-barra.html>



Tal experiência pode ser relacionada a uma das diretrizes do projeto “GermInarte”<sup>82</sup>: a valorização do brincar em espaços abertos, no exterior e em contato com a Natureza, no sentido de “criar mais hábitos de contacto com a natureza e de realização de atividades no exterior, estimulando o desenvolvimento sensorial e motor” (RODRIGUES et. al, 2017. p. 434).

Outra experiência considerada significativa, que corrobora a abordagem apresentada, é um diálogo sonoro que as crianças estabeleceram com as araras azuis, em uma visita ao zoológico, no bairro de São Cristóvão/RJ, captado pelo olhar sensível de uma professora de Educação Infantil, em 2015.

<sup>81</sup> A pesquisadora participou de um grupo de Estudos destinados a educadores da América Latina em Reggio Emília, em 2017. Além de palestras e *workshops*, pôde-se conhecer a realidade de algumas escolas da cidade.

<sup>82</sup> Conforme apresentado na Introdução, o projeto GermInArte é uma das ações da parceria entre a Companhia de Música Teatral e a Universidade Nova de Lisboa, a qual a pesquisadora pôde conhecer durante o estágio no exterior, em 2017.

[https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/6-dialogo-sonoro-criancas-e-araras\\_7.html](https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/6-dialogo-sonoro-criancas-e-araras_7.html)



Como se pode observar no vídeo 27, inicialmente as crianças imitam o som das araras e é estabelecido um diálogo: Araras: AH! , Crianças: AH! , Araras: AH!, Crianças: AH!... E, pouco a pouco crescendo e acelerando, crianças e araras pareciam conectar-se umas às outras e, finalmente, terminaram a peça criada em um grande e forte *tutti*.

Ao se observar a comunicação musical que as crianças construíram entre elas e a natureza, ampara-se no pensamento de Rodrigues (2009, p. 503), quando afirma que é preciso ter espaços de intervenção educativa ligados à infância e primeira infância, muito menos “curricularizados”. Ela considera urgente “desescolarizar” a educação: “É necessário regressar à Natureza. Irei mais longe: devíamos deixar de ensinar Música. Devíamos apenas fazer Música. Regressar à Música como uma celebração colectiva”. (RODRIGUES, 2001, p. 191).

Ainda na perspectiva de relação arte-vida, procurou-se desenvolver a ideia de considerar a música como *celebração coletiva* dentro do espaço escolar, por meio de atividades e espaços *que transcendam a aula de Educação Musical. Nesse sentido, destaque-se que a música faz parte de diversos momentos e propostas que ocorrem no cotidiano escolar do CREIR. No vídeo 28 “Cantoria na inauguração da Casinha”, vê-se um momento em que toda escola se reúne para celebrar a inauguração da casa construída coletivamente com materiais recicláveis e objetos disponíveis na escola pelas crianças no pátio da escola, no início de 2016. Meninos e meninas cantam animadamente, expressando-se corporalmente, felizes ao saber que “lê lê á... agora eu já posso entrar”<sup>83, 84</sup>*

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/cantoria-na-inauguracao-da-casinha.html>



<sup>83</sup> Parte da canção tradicional brasileira “Casa do Zé”. Música gravada por Bia Bedran, disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/bia-bedran/a-casa-do-ze/>



Ao se perceber as relações intrínsecas que as crianças estabelecem entre arte e vida, pode-se refletir o quanto elas podem ser transformadoras na atual busca pela integração. Nesta perspectiva, é interessante se unir à sugestão de Schafer no que se refere à confluência das Artes. Ele aponta caminhos para que o homem, por meio da arte, “possa superar a fragmentação e desagregação atuais, descobrindo maneiras saudáveis de integração, união e obtenção de sabedoria, e superando as sequelas decorrentes do excesso de especialização característico da sociedade ocidental desde o século XIX” (FONTERRADA in: MATEIRO e ILARI, 2011, p. 280).

### 4.3. INTEGRAÇÃO ENTRE AS LINGUAGENS

*É tarefa do ensino sustentar o encontro das linguagens [...] uma ecologia de linguagens.*  
Carla Rinaldi

Como apresentado na introdução desta tese, parte-se da premissa segundo a qual a criança pequena se expressa por uma multiplicidade de linguagens, denominadas pelas escolas *Reggio Emilia* como as cem linguagens das crianças.

[...] é necessário especificar que as cem linguagens das crianças não são apenas uma metáfora para dar o crédito às crianças e aos adultos pelos cem, pelos mil potenciais criativos e comunicativos. [...] elas são uma afirmação da dignidade e da importância de *todas* as linguagens, e não apenas ler, escrever e contar, que se tornaram cada vez mais obviamente necessários para a construção do conhecimento. (RINALDI, 2014, p. 312)

A equipe do CREIR também defende essa diversidade de linguagens, como se pode observar em seu PPPI: “As crianças se expressam, se manifestam, criam, dialogam e reelaboram a vida e seus sentidos de diferentes formas: corporais, plásticas, gráficas, escritas, orais, dramatizadas, digitais, fotográficas, musicais, dançadas, entre outras” (CREIR, PPPI, 2017, p. 34)

Nas *ConversAções*, foi possível identificar essa pluralidade de linguagens: as crianças não apenas falavam, elas olhavam, ouviam, sentiam, tocavam, dançavam, pulavam, cantavam, interpretavam, riam, dentre tantas outras ações. Ao analisar os vídeos, o movimento corporal, considerado como uma essência do trabalho, foi identificado em quase todas as entrevistas como uma importante comunicação das crianças.

Diante disso, parece contraditório e traumático, como disse Schafer, essa fragmentação do *sensorium*, por meio de uma rotina escolar das crianças, dividida em tempos de aula. A equipe do CREIR está trabalhando intensamente para modificar a concepção de currículo fragmentado e chegar a uma proposta que, cada vez mais, conecte as diferentes linguagens.

No entanto, há uma série de dificuldades a superar: os professores de linguagens especializadas<sup>85</sup> - Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa - trabalham em dias e horários específicos na escola, o que dificulta uma abordagem integradora. O horário é criado de acordo com os critérios de cada Departamento. No caso do Departamento de Educação Musical, por exemplo, os professores deverão ministrar 16 tempos<sup>86</sup> semanais, o que equivale ao atendimento a oito turmas e corresponde a três dias de trabalho na escola, sendo os demais dias dedicados à pesquisa e manutenção de ensino.

Nessa organização do horário, a rotina das crianças é construída a partir dos dias e horários que estes professores estão na escola. Essa é uma constante discussão em pauta: o que seria mais adequado: criar um horário de acordo com a necessidade dos professores ou das crianças? Apesar de toda a equipe concordar com o foco no bem-estar e desenvolvimento das crianças, há, por trás dessa discussão, um histórico de lutas de cada Departamento, tendo em vista uma quantidade adequada de horas trabalhadas e turmas atendidas, o que dificulta uma mudança no sentido de priorizar o horário das aulas em função das necessidades das crianças. Este ainda não é, e talvez nunca será, um ponto fechado. Mesmo com esse complicador, há um esforço por parte de toda a equipe em pensar em alternativas que criem uma rotina menos fragmentada e que possibilite uma educação autônoma, integradora e exercida como prática de liberdade. A equipe segue nessa busca.

A partir do estudo e da visita às escolas Reggio Emilia, foi possível compreender como funciona a dinâmica de trabalho dos *atelieristas*<sup>87</sup> de arte e música. Para que não

---

<sup>85</sup> Apesar de não considerar “linguagens especializadas” como o termo ideal para se referir às 4 linguagens oferecidas no CREIR, foi criada essa denominação em contraposição ao termo anterior “atividades”, entendido como pejorativo, devido ao histórico do ensino de Artes no Brasil, por sua conotação com a Lei 5692/91, que considerava as Artes meras atividades. No entanto, é importante destacar que esta é uma denominação provisória, até que a equipe encontre uma mais apropriada.

<sup>86</sup> “Tempo” é o termo utilizado pelo Colégio Pedro II para se referir a cada aula, correspondente a 45 minutos.

<sup>87</sup> Nas escolas Reggio Emilia usa-se o termo *atelierista* para se referir aos especialistas em determinada linguagem artísticas, os quais atuam em ateliês de arte. Como não é necessário que os artistas tenham formação pedagógica, opta-se por essa denominação.

haja diferenciação entre os diversos educadores, esses *atelieristas* cumprem a mesma carga horária que os demais professores da escola, ou seja, permanecem durante todo o dia na escola, de modo a ficar à disposição das crianças para a criação e o desenvolvimento dos projetos. Considera-se esse tipo de organização como o grande diferencial para um trabalho efetivamente integrado.

Por outro lado, ressalte-se que, por mais que a rotina das crianças do CREIR ainda seja construída a partir da lógica de tempos - 2 tempos de Artes Visuais, 5 tempos de Educação Física, 2 tempos de Educação Musical, 2 tempos de Informática Educativa – tem-se pensado em alternativas que favoreçam a integração das linguagens. Além dos tempos específicos destacados, nos demais horários da semana, a criança tem tempos com os professores de sua turma, para o desenvolvimento de projetos, para brincar livremente, para lanche, e tempo para ir à sala de leitura.

Tem-se consciência da grande quantidade de atividades oferecidas às crianças, o que reforça a necessidade da integração entre elas. Quando se perguntou como são as aulas de música, Danilo, relata as atividades de seu cotidiano. Ele parece ter consciência de que as crianças fazem “muita coisa”:

. *Muitas coisas. Brincar no Pátio e também cantar música, oficinas, tomar banho de piscina, brincar em informática, na Educação Física. (Danilo, 6 anos)*

Tendo em vista a busca pela integração do conhecimento, os educadores têm semanalmente reuniões de planejamento para pensarem em estratégias de maior comunicação entre todos os professores de cada turma.

O primeiro pressuposto para se respeitar o *sensorium total* das crianças e garantir uma rotina menos fragmentada é manter olhar e escuta atentos ao estado emocional e desejos das crianças. Há um contínuo diálogo entre os educadores para respeitar o espaço de *ser criança*. Acontecem situações nas quais os meninos e meninas tiveram um dia muito intenso e que os professores da turma solicitam aos professores de linguagem especializada que possam fazer alguma atividade ao ar livre ou trazer propostas menos direcionadas, para que seja garantido o espaço de brincadeira e criação.

Interessante observar, também, que, quando se fizeram perguntas especificamente relacionadas às aulas de música às crianças, algumas falaram de outras atividades vivenciadas em seu cotidiano. Tendo em vista o *sensorium total* das crianças, corroborou-se que, mesmo com a rotina fragmentada trazida pelos adultos, elas aparentam criar internamente as conexões com sua essência agregadora.

Sofia, por exemplo, quando responde o que aprendeu na aula de música diz:

. *Eu aprendi a pular corda.* (Sofia, 6 anos)

Não foi na aula de música que Sofia aprendeu corda, e sim na aula de Educação Física. No entanto, para Sofia parece não haver tal divisão. Ela destacou um aprendizado significativo para ela, sem se preocupar de que área seria. Nesse sentido, quando se perguntou às crianças o que elas mais gostavam de fazer na aula de música, Vitória, respondeu:

. *De brincar no pátio.* (Vitória, 6 anos)

Vitória ter afirmado que gosta de brincar no pátio pode ser considerado como a compreensão holística que as crianças têm de seu cotidiano escolar, não restrito à experiência musical que ocorre no espaço da sala de música. Por outro lado, o que se acredita ser o mais provável é que ela estava se referindo ao que mais gosta de fazer na sua rotina: brincar livremente no pátio.

Uma das ações realizadas por parte dos educadores para diminuir a descontinuidade das propostas do CREIR se dá no momento em que vão buscar as crianças em suas salas de aula, ou no espaço em que estiverem, quando observam a atividade que está sendo realizada e, se necessário, se deixam ficar lá por alguns momentos, assim, flexibilizando o tempo e espaço. Isso porque, se o professor chega a uma determinada turma para buscar as crianças e encontra todos muito envolvidos com algum tema, poderá ser mais produtivo que ele, também, se envolva naquela atividade, para colaborar com a sua fruição e com o seu desenvolvimento. Esta atitude, além de impedir a ruptura da proposta, trará a música, ou a outra atividade, como elemento agregador.

Nessa perspectiva, torna-se necessária a escuta às curiosidades cotidianas trazidas pelas crianças. São inúmeros os exemplos ocorridos neste sentido, durante o período de geração de dados da pesquisa (2014 – 2016), alguns dos quais são trazidos aqui, por serem considerados significativos para esta discussão.

Uma situação ocorrida com crianças de 3-4 anos, em 2015, por exemplo, vale à pena ser contada: meninos e meninas ficaram fascinadas com uma aranha que apareceu na escola. As professoras da turma, então, passaram a pesquisar as características da aranha, seu habitat, além de outras curiosidades. Como uma prática corrente da escola, quando surge um interesse específico nas turmas, os professores de linguagens

especializadas foram convidados a dialogar com o tema “aranhas”. Para que não fosse realizada uma “falsa interdisciplinaridade”, quando, na realidade, apenas se canta uma canção com o tema do projeto desenvolvido pela turma, procurou-se pensar em relações inusitadas e criativas a partir desta temática.

Foi, então, que surgiu a proposta de criar uma teia sonora com a turma, atividade inspirada em uma dinâmica realizada pela professora Dra. Leila Vertamatti com o coral infanto-juvenil CantorIA, em 2006. Com um barbante em mãos, cada criança deveria inventar um som para a teia da aranha e reproduzi-lo até que fosse entregue a outra criança. Quem recebesse o barbante deveria criar um novo som e oferecer ao outro. E assim ocorreu sucessivamente, até que todos realizassem sua criação musical para a “teia sonora da turma”. Nessa dinâmica, na qual escuta e criação foram os eixos condutores, houve uma conexão entre crianças e sons, todos enredados por suas subjetividades e musicalidades, como se pode observar na foto a seguir.



Figura 57.4: “Teia Sonora” (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Outra proposta realizada, tendo em vista a integração com os temas desenvolvidos nas turmas, foi a criação de uma sonorização para a “História da Lagarta”, escrita coletivamente pelas crianças de 3-4 anos, em 2016. A criação se deu a partir de um movimento de escuta e diálogo com os meninos e meninas. Ao se buscar as crianças em sua sala de aula, antes de se dirigirem à sala de música, elas quiseram mostrar a história que haviam feito e ilustrado. Então se perguntou: “*Que som será que tem essa lagarta?*”

Foram surgindo várias ideias e então a Valentina propôs: “*E se a gente usar os instrumentos? Vamos na sala de música*”.

Foi assim, tendo por base a perspectiva de um planejamento rizomático, que foi possível modificar e transcender o planejamento inicial, vivificando-o a partir da escuta das crianças. Essa situação pode ser também fundamentada na Pedagogia de Projetos, que demanda “a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindos à tona, quais os interesses e necessidades do grupo” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 88).

Como se pode ver no vídeo 29 a seguir, os meninos e meninas tiveram possibilidade de escolher as sonoridades, texturas e variações dos parâmetros sonoros que representassem os sons da história, amparadas pela perspectiva de uma Educação Musical que visa à criatividade e à liberdade criadora.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/13-historia-da-lagarta.html>



Em “A História da Lagarta” pode-se ouvir claramente uma musicalidade própria das crianças. Seus *mundos sonoros internos* e *modos musicais* estiveram presentes em seu fazer musical: solto, criativo e integrado.

Mais uma experiência que partiu dos interesses das crianças e da integração com os projetos que surgem nas turmas, foi a criação de um filme de terror pelas crianças de 5-6 anos, em 2016. Esse projeto envolveu especialmente as linguagens artísticas, em suas expressões musical, plástica, cênica, corporal e literária. Tendo em vista os medos compartilhados pelas crianças, surgiu o interesse por monstros na turma. Uma das ações realizadas constantemente pelos professores das turmas é a criação coletiva de histórias, a partir dos desejos, anseios e, no caso deste projeto, medos do grupo. Após terem criado a “História de terror do castelo mal assombrado”, os professores propuseram duas ações, realizadas inicialmente de formas separadas: a sonorização e a encenação da história.

No que se refere à encenação, cada criança escolheu seu personagem e produziu sua fantasia, a fim de interpretar sua parte do que viria a ser um filme de terror. As professoras da turma gravaram as cenas em diferentes locais na escola, com seus respectivos personagens.

Para a sonorização, a educadora musical propôs que fosse criada a sonoplastia da história, com sons vocais, corporais, instrumentais e objetos sonoros. Assim como na “História da Lagarta”, foi feito o mesmo movimento de experimentação de sonoridades para cada elemento da história.

Houve, ainda, mais um fator que compôs a expressividade do filme de terror: efeitos sonoros para a narração da história. Cada criança gravou um trecho do enredo com sua voz e escolheu no aplicativo *Voice Changer*<sup>88</sup> o efeito sonoro que achava mais adequado para aquela parte da história. Assim, foram incluídos sons graves, agudos, lentos, rápidos, ecos, cânones, dentre tantas possibilidades.

Por considerar a importância dos professores nas produções artísticas das crianças, a educadora musical assumiu a tarefa de compilar os trabalhos expressivos e criativos realizados pelas crianças. Para a produção do filme, foram reunidas as cenas, a narração e a sonorização, como pode ser visto no vídeo 30:

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/30-historia-do-terror-do-castelo-mal.html>



João Vitor, ao assistir ao lançamento do filme disse:

- . *Wasti, eu não acredito que tu fez isso [...]Você juntou tudo o que a gente fez e fez esse filme!* (João Vitor, 6 anos)

A educadora musical explicou ao menino que foram eles que fizeram o filme e que ela apenas juntou as partes. Perguntou, então, se ele havia gostado do resultado, ao que ele respondeu:

- . *Sim! Ficou demais!* (João Vitor, 6 anos)

Além da ligação com os projetos que surgem nas turmas, que trazem constantemente um caráter inovador e lúdico, outra possibilidade de integração diz respeito ao diálogo entre as propostas realizadas nas diferentes linguagens especializadas. Por vezes, as temáticas que interessam as crianças podem surgir em uma dessas aulas. Ocorreram vários projetos de integração durante o período de realização da pesquisa, por se considerar a importância do encontro entre as linguagens:

É tarefa do ensino (auxiliado pela documentação) sustentar o encontro das linguagens que se enriquecem pela troca com outras linguagens e

<sup>88</sup> O funcionamento do aplicativo já foi explicado no capítulo 3.

descobrir seus limites, silêncios e outras omissões. É a beleza, “a atração de ‘fazer parte’”, é a estética do conhecimento, como diria Bateson. É uma ecologia de linguagens. (RINALDI, 2014, p. 313)

Um projeto realizado em parceria com os professores de Artes Visuais e Educação Musical foi a construção de uma “escultura sonora”. A motivação inicial surgiu a partir do contato das crianças com o grupo Cultura “Lata Doida”, do qual a mãe do João Pedro (4 anos) fazia parte, na abertura da "Ciranda Literária" em abril de 2014. O grupo participou do evento apresentando uma peça e tocando instrumentos musicais com materiais recicláveis. As crianças ficaram muito envolvidas e puderam explorar os instrumentos ao final da apresentação.

A partir dessa curiosidade, decidiu-se desenvolver com as crianças possibilidades de se trabalhar com a construção de instrumentos musicais. O contexto que a escola vivia também incentivava a construção de uma escultura que pudesse ser uma contribuição estética e lúdica para o espaço da unidade escolar. Por estar em fase de construção da Identidade da UEIR, em 2014 o projeto da escola era intitulado “Nosso espaço”, que visava uma recriação coletiva das cores, sons e formas do espaço escolar, a partir das contribuições das próprias crianças.

Para o desenvolvimento deste projeto as equipes de Artes Visuais e Educação Musical uniram-se e construíram possibilidades de um trabalho integrado. Partindo da escuta e da relação com as crianças, vivenciou-se com elas os fazeres plástico e musical, nos quais o brincar, o criar, o produzir e o fruir foram elementos fundamentais. Realizaram-se propostas específicas nas aulas de cada linguagem e, também, ações integradas.



Figura 58.4 e 59.4: Crianças construindo e explorando seus instrumentos-brinquedos  
(Fonte: Acervo Documental da Escola)





Figura 60.4 e 61.4: Crianças construindo e explorando seus instrumentos-brinquedos  
(Fonte: Acervo Documental da Escola)

Conversando com as crianças, foi acordado que seria conveniente que a escultura pudesse ter diversas contribuições individuais trazidas por elas. Considerou-se que um bom caminho seria iniciar o projeto com a construção de instrumentos musicais, que seriam, posteriormente, integrados à escultura.

Além de realizar a construção de diferentes instrumentos na escola, a proposta foi ampliada, incluindo-se a participação da comunidade escolar. Como será exposto a seguir, os pais receberam um convite para junto às crianças construírem os instrumentos musicais que fariam parte da escultura.

Os instrumentos trazidos foram muito criativos e multiformes, com grande variedade e ricas sonoridades. Foi possível observar o imaginário e a criatividade das crianças e a forte presença, nos instrumentos construídos, de ações e materiais trazidos do cotidiano infantil, bem como de histórias e personagens que povoam seu imaginário, como, por exemplo, um “chocalho do homem aranha”, um “guizo de gato” e “tambores das princesas”, o que demonstra fortemente a influência que a sociedade e a cultura exercem no imaginário infantil e nas múltiplas ações que integram o seu cotidiano.

É possível ver no vídeo duas meninas relatando como foi o processo. Vitória ressaltou seu entusiasmo em participar dele: *“Eu gostei de tocar! Eu adoro tocar esses instrumentos. A gente é divertido! Eu amei!”* Ao final Nina complementa: *“A gente fez divertidamente!”*. Por meio dessa fala, além de apontar o caráter lúdico de todo processo, pode-se verificar como Nina está conectada com a mídia, haja vista que o filme “Divertidamente” ganhou o Oscar de animação naquele ano.

Durante a experiência, outro aspecto interessante foi o momento em que as crianças apresentaram seus instrumentos aos colegas, mostrando diferentes possibilidades sonoras. As formas inusitadas de tocar os instrumentos musicais chamavam a atenção e tornavam o ato bastante significativo, pois, como afirma Brito, “o mais importante é permitir e estimular a pesquisa de possibilidades para produzir sons em vez de ensinar um modo único, em princípio correto, de tocar cada instrumento” (BRITO, 2003, p. 65).

No vídeo 31 pode-se observar como as crianças sentem-se felizes e valorizadas em poder compartilhar suas produções e seus modos de fazer música com os colegas. No momento de apresentação dos instrumentos de sua autoria, os meninos e meninas mostravam seu funcionamento e explicavam como imaginaram que aquele instrumento poderia soar. O fato de cada criação ter sido explorada pelos demais colegas ampliou as possibilidades sonoras dos instrumentos, bem como a potência do aprendizado musical por meio das interações em grupo pelas crianças.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/20-construcao-de-uma-escultura-sonora.html>



Figura 62.4 e 63.4: Crianças apresentando os instrumentos construídos por elas (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Após a fase de construção de instrumentos, conversou-se com as crianças, a fim de se pensar em possibilidades de construção em grupo da escultura sonora. A partir da escuta e do diálogo com elas, decidiu-se agrupar os instrumentos por tipo e sonoridade.

Como a equipe tinha em mãos os objetos construídos, foi preciso, então, pensar nas especificidades da escultura sonora como, por exemplo, suas cores, sons e formas sortidas. Para viabilizar a escultura, foi preciso selecionar os materiais mais resistentes para serem agregados à estrutura da escultura, para que ela pudesse resistir ao desafio de estar com as crianças, sem se desintegrar e nem oferecer riscos a elas. Além disso, a proposta era que essa escultura fosse um objeto interativo e permanente. para ser tocado e manipulado, o que demandava a escolha cuidadosa do material empregado, por motivo de segurança.

Considerava-se que aquela deveria ser uma obra inacabada, em constante transformação, uma obra ainda em processo. Na busca pelo novo e pelo entrecruzamento de linguagens, permitiu-se às crianças múltiplas possibilidades de expressão artística. O processo de construção da escultura foi um verdadeiro laboratório de sons, formas e cores, convertendo a expressão subjetiva em comunicação objetivada (OSTROWER, 2009, p.24).



Figuras 64.4 e 65.4: Crianças explorando a “Escultura Sonora” (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Em 2014, como se pode observar nas imagens trazidas no vídeo 31, na Mostra Pedagógica a escultura sonora tornou-se um verdadeiro brinquedo estético e despertou grande interesse por parte, tanto das crianças, quanto dos adultos, que se reuniram para explorar os sons da escultura e improvisar ritmicamente.



Figura 66.4 e 67.4: Crianças explorando a “Escultura Sonora” na Mostra Pedagógica  
(Fonte: Acervo Documental da Escola)

A partir desta vivência significativa, em 2015, foi proposto, em caráter experimental, um horário para as turmas de 5-6 anos, que previa a integração entre 2 professores de linguagens, como, por exemplo, Educação Musical e Educação Física, ou artes visuais e informática educativa. A ideia era que as aulas fossem realizadas no mesmo horário com diferentes turmas, o que possibilitava um rodízio entre as linguagens e viabilizava diferentes integrações. Além disso, foi criado um horário específico em que eram propostas “Oficinas de Linguagens”, nos quais todos os educadores da escola atuavam, fossem de linguagens especializadas ou, especificamente, de Educação Infantil. Com essas propostas, a equipe educacional buscava caminhos para uma educação integradora.

A principal inspiração para a proposta de oficinas de linguagens foi a experiência das escolas Reggio Emilia. Vecchi (2013, p. 45) explica que a escolha pelo termo *oficina* deu-se pelo fato de ela ser considerada como “a metáfora mais adequada para um lugar de investigação em que a imaginação, o rigor, o experimento, a criatividade e a expressão se entrelaçariam e se complementariam mutuamente”. Tinha-se, também, por base a ideia segundo a qual “o ateliê é um espaço metafórico nas escolas que, como um todo, objetiva apoiar o desenvolvimento da comunicação e das linguagens” (RINALDI, 2014, p.313).

Foram realizadas inúmeras Oficinas, a partir da escuta e dos interesses das crianças, tais como: “Fábrica de aviões”, “Mistérios do Pedrão”, “Brincando com histórias e fantasias”, “Banda de monstros”, “Tem criança na cozinha”, “Remexendo o

esqueleto”, “Pintando junto”, “Crianças em cena”, “Vem, vem dançar com a gente”, dentre outros. Durante a semana, as crianças se inscreviam na oficina que lhe interessasse mais. Houve grande encantamento por parte dos meninos, meninas e educadores, os quais puderam vivenciar uma abordagem bastante próxima ao que se acredita em termos de integração.

Dentro da mesma proposta, a partir da experiência de construção da “Escultura Sonora”, esta foi retomada e reinventada dentro das “Oficinas de Linguagens” no ano posterior, tendo em vista a ideia de que aquela era uma obra em constante transformação, assumindo novas formas e sonoridades. Desta vez, o desenvolvimento da construção de instrumentos e da obra ocorreu durante essas oficinas, considerando-se a potência da união de diferentes formas de expressão e conhecimento.

Neste segundo projeto, a partir da exploração e compreensão das diferentes alturas dos instrumentos que eram construídos, surgiu a proposta de se criar uma marimba composta por garrafas, com diferentes quantidades de água, a qual foi incorporada à estrutura da escultura.



Figura 68.4 Crianças explorando a marimba construída por elas (Fonte: Acervo Documental da Escola)

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/32-exploracao-sonora-marimba.html>



Durante o processo, foi possível perceber um grande envolvimento pela possibilidade de fazer música brincando. Destaque-se que, ao final do vídeo 32, quando as meninas tocam juntas a marimba, vê-se como o processo de fruição musical que elas apresentam, ao explorar e improvisar no instrumento, que se transforma em brinquedo.

Ao final do vídeo, vê-se Maria Eduarda criando um padrão rítmico que vai repetindo, o que indica a construção de um sentido musical, valorizando as suas próprias ideias de música. Ou seja, parece que ela mesma constrói sua trajetória do impreciso ao preciso neste jogo de exploração sonora.

Outra proposta que gerou muito interesse e encantamento nas crianças foi a oficina “Banda de monstros”. A partir de inúmeras explorações por meio da manipulação feita pelas próprias crianças no celular da professora, foi possível criar um vídeo com os efeitos gravados por elas, acrescido de suas fotos distorcidas. Essa experiência desenvolvida na oficina “Banda de monstros” foi muito significativa para os meninos e meninas e foi criada a partir do interesse demonstrado pela temática. Como se pode ver no vídeo 33, houve uma verdadeira imersão no universo imaginário, potencializado pelas sonoridades trazidas pelo aplicativo. Além dos efeitos citados relativos aos parâmetros sonoros, também foram usados efeitos de eco e cânone, presentes no programa. As crianças usaram tanto a voz falada como a cantada, a partir da música “A noite no Castelo” (Hélio Ziskind).

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/21-oficina-de-monstros.html>



As situações e formatos de integração escolhidos para serem trazidos aqui tiveram por objetivo mostrar a diversidade de possibilidades existentes para se construir uma proposta que não seja dividida em “gavetinhas” de linguagem, respeitando assim, a essência agregadora intrínseca às crianças.

Levando em conta a incompletude e constante reformulação das propostas da escola, após tantas experimentações na estruturação do horário, em 2018 ainda continuará o movimento de testar novos formatos. A ideia é que, no novo período letivo, além de horários semanais específicos para cada linguagem, sejam, novamente, criados espaços para que as crianças tenham liberdade de escolher os projetos e as linguagens em que desejem se aprofundar. Tendo em vista a opção da equipe de Educação Infantil do Pedro II por uma educação democrática e libertadora, considera-se necessário o enfrentamento das barreiras relativas à organização de espaço-tempo existentes para a construção dessa proposta.

Conscientes da fragilidade e dos desafios encontrados e da necessidade de enfrentá-los e superá-los nesse caminho que busca a transcendência da fragmentação, a

equipe continua cultivando a esperança e acreditando na possibilidade de mudança, como aponta Rinaldi (2014) ao falar de que modo diferentes realidades se relacionam com a proposta de Reggio Emilia:

Quando se relacionam com Reggio, as pessoas se permitem cultivar esperanças, acreditando na possibilidade da mudança. Isso lhes dá liberdade para acalentar sonhos, em vez de utopias. Pois a utopia é algo muito bom, mas perfeito, e os sonhos são possíveis numa noite. E há ainda o sentimento de pertencer a alguma coisa que diz respeito à educação em seu sentido mais amplo, como uma esperança para os seres humanos. (RINALDI, 2014, p. 346-347).

Este espaço para o sonho e o desejo de transformação pressupõem, por parte da equipe, abertura para experimentação, pesquisa, reflexão, além de vontade político-pedagógica e luta, pois, como diria Freire (2004): “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (p. 47).

#### 4.4. “UBUNTU<sup>89</sup>”: INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR



Figura 69.4: Pés das crianças da Turma 31 Fonte: Acervo Documental da Escola

Apresenta-se a importância da integração com a comunidade escolar, por meio do relacionamento com os demais segmentos do Colégio, envolvimento de todos os setores

---

<sup>89</sup> Palavra existente nas línguas zulu e xhosa, [...] Ubuntu exprime a consciência da relação entre o indivíduo e a comunidade. [...] Ubuntu é, assim, um sistema de crenças, uma ética coletiva e uma filosofia humanista espiritual pautada pelo altruísmo, fraternidade e colaboração entre os seres humanos. Fonte: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>. Acesso em 12.12.2016.

da escola e no reconhecimento das famílias como coconstrutoras de um projeto artístico-educativo.

#### 4.4.1. INTEGRAÇÃO COM OS DEMAIS SEGMENTOS

*E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Paulo Freire*

Uma das preocupações da equipe de educadores do CREIR é o processo de transição para o Ensino Fundamental. Apesar de o prédio do *Pedrinho* (Primeiros Anos do Ensino Fundamental) ser ao lado do do CREIR, parecem ser dois mundos diferentes.

Nos dois primeiros anos da Educação Infantil, 2012 e 2013, a Unidade de Educação Infantil estava sob à direção do Ensino Fundamental. Com a sua autonomia, iniciou-se um novo projeto educativo, em que se buscou integrar os dois segmentos, por meio da comunicação entre seus diretores, coordenadores, professores e as próprias crianças. Devido a diferentes visões e filosofias de trabalho, esta busca por integração tem ocorrido paulatinamente, em meio a algumas dificuldades, consideradas naturais a qualquer novo projeto.

Desde 2006, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a criança de seis anos já entra no 1º ano. Portanto, ela começa a fazer parte mais cedo de uma nova estrutura, geralmente mais formal do que a Educação Infantil. O Ministério da Educação e Cultura – MEC lançou um documento com orientações para a inclusão da população de seis anos no Ensino Fundamental, em que são destacadas algumas questões referentes a essa idade: Quem é essa criança? Que momento está vivendo? Quais são os seus direitos, interesses e necessidades? (BRASIL, 2006, p. 19).

Ao ter-se como premissa o respeito aos direitos, desejos e necessidades das crianças que vivem essa transição, foram pensadas estratégias que facilitassem o processo, tornando-o “natural”, lúdico e integrado.

Durante as *Conversações* perguntou-se às crianças do que elas mais sentiriam falta da Educação Infantil. Seguem algumas de suas respostas:

- . *Dos professores.* (Sofia, 6 anos)
- . *Da aula de música, da minha professora, você, todos os professores daqui e do brinquedão e da sala de música.* (Dafny, 6 anos)
- . *Daqui, de tudo que tá aqui.* (João Vitor, 6 anos)



- . *Saudade da Wasti.* (Isabela, 6 anos)
- . *Também. E do Brinquedão.* (Maria Eduarda, 6 anos)

O diálogo entre Isabela, Sofia e Gabriele, 6 anos, reflete a potência dos vínculos afetivos construídos com os professores e assistentes de alunos.

- . Isabela: *Quando eu for pro Pedrinho eu vou sentir falta da Wasti que tá fazendo a entrevista com a gente, da Denise, da Renata, do Gabriel*
- . Sofia: *É. O Gabriel é muito legal.*
- . Isabela: *Da Cinthia.*
- . Sofia: *Cinthia.*
- . Isabela: *Da Rute.*
- . Sofia: *Da Rute.*
- . Gabriele: *É [sorrindo].*
- . Isabela: *E da Anick.*
- . Gabriele: *Eu também.*
- . Sofia: *A professora que eu mais vou sentir saudades é você*
- . Gabriele: *E também a Renata e a Denise*
- . Sofia: *Da professora.. todo mundo que eu vou sentir saudade.*
- . Gabriele: *Eu vou sentir saudade de todo mundo da escola.*

Fica clara a rede de afetos construída entre as crianças e os adultos na escola. Como diz Paulo Freire em seu poema “A escola é”, a escola é o lugar onde se faz amigos. “Escola é sobretudo, gente/ Gente que trabalha, que estuda/ Que alegre, se conhece, se estima. [...]”. Ele ressalta a importância da amizade, camaradagem, da criação de laços de amizade e afirma que o que importa é “Fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo” (FREIRE, *Online*, Acesso em 02.01.2016).

Como se pode ver na fala de Sofia esse processo é dolorido para algumas crianças. Quando se perguntou acerca do que sentiria falta do CREIR, ela pediu:

- . *Para de falar. Eu não aguento falar.* (Sofia, 6 anos)

Por outro lado, algumas crianças demonstravam grande expectativa pela nova fase que viveriam, como se pode ver na fala de Isabelly:

- . *Porque a gente gosta daqui.. e eu sempre quis ir pro Pedrinho.* (Isabelly, 6 anos)

Foi dentro da perspectiva de uma educação integradora que se buscou oferecer momentos para a criação de laços de afeto, neste novo espaço que eles ocupariam. Os professores de Educação Musical organizam anualmente visitas à sala de Música do *Pedrinho*, momento em que se realizam atividades integradas entre as crianças do

Grupamento III e do 1º ano. O movimento dos meninos e meninas da Educação Infantil ao visitar o novo espaço é sempre de muita curiosidade e exploração. Elas olham deslumbradas para os corredores, salas, professores, funcionários, alunos, com um brilho nos olhos e desejo de tornarem-se parte daquele novo espaço.

A cada ano são feitas trocas entre os educadores musicais dos dois segmentos e são escolhidas atividades que sejam significativas para as turmas. Propõe-se que cada turma ensine um jogo musical à outra turma e que as crianças possam, juntas, fazer música brincando, pois identificou-se o brincar como um caminho para tal integração. No vídeo 34, a seguir, elas brincam com a canção “A Caminho de Viseu”:

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/34-caminho-do-viseu.html>



As vivências musicais desenvolvidas permitiram que fossem construídas relações humanas entre os meninos e meninas do CREIR e os do Pedrinho, bem como com seus novos professores. Percebeu-se que dar as mãos, sorrisos, abraços, respirar, cantar e dançar juntos, promovia uma importante e significativa conexão entre eles, o que poderia favorecer esse processo de transição.

Tendo em vista, ainda, a natureza curiosa das crianças e o papel de pesquisadoras que assumem, conforme apresentada no capítulo 2, foi dado espaço para que elas entrevistassem as do 1º ano. Elas faziam perguntas, tais como: *os professores daqui são legais? Pode trazer brinquedo? A escola tem lanche? Tem lição de casa? Quando faz bagunça fica de castigo?* São momentos de troca muito ricos, quando elas próprias trazem suas questões e visões acerca da filosofia e metodologia de trabalho da escola.

O retorno das crianças após essas visitas foi muito positivo. Elas relataram o quanto gostaram da experiência, do espaço físico, bem como da oportunidade de conviver com novos colegas e professores. É fundamental que a equipe do CREIR as prepare para esta transição e transmita confiança e parceria, na nova etapa.

O *Campus Realengo* é o único do Colégio que tem todos os segmentos: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, além de Ensino Técnico em Música. A convivência entre estudantes das mais diversas idades na escola é uma prática muito enriquecedora e importante da formação.

Durante as *Conversações*, Isabela e Sofia, 6 anos, demonstraram ter consciência de que o Colégio Pedro II é uma “escola pra vida toda”:

- . Isabela: [...] *quando a gente tiver no Pedrinho eu vou ser grande igual as pessoas de lá*
- . Sofia: *A Renata disse, ou a Denise que eu não lembro, que a gente vai sair do Pedrinho com 18 anos. [...]*

Ao se questionar se Sofia queria dizer *Pedrão*, ela concordou: “*é. Do Pedrão*”. Tendo em vista que as crianças têm um longo percurso dentro do Colégio Pedro II, destaque-se a importância dos vínculos e alicerces construídos nesta primeira fase vivida por elas. No que se refere à Educação Musical, um grande diferencial do *Campus Realengo* é a oportunidade de conviver com alunos da Escola Técnica de Música. Frequentemente, os professores do curso técnico, em diálogo com os da Educação Infantil, promovem ações integradoras entre os dois segmentos. São realizados concertos didáticos ou temáticos, destinados à faixa etária da Educação Infantil, além de ações dentro do CREIR. A foto a seguir registra a participação do grupo “Chorões” na “Festa da Cultura Popular” do CREIR, em 2016. As crianças e suas famílias ficaram muito entusiasmadas com a participação dos alunos do *Pedrão* em sua festa.



Figura 70.4: Grupo “Chorões” na “Festa da Cultura Popular” (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Anualmente a Escola de Música também organiza uma recepção musical para o primeiro dia de aula das crianças e famílias do CREIR. É um momento em que se pode

ver o fascínio delas, ao serem recebidas por pessoas, pela arte e pela música, neste novo espaço.

Ressalte-se a riqueza desta integração. Ter contato direto com a música feita ao vivo por alunos maiores pode ser um importante incentivo para que as crianças continuem a se relacionar afetivamente com a linguagem musical, nas próximas etapas de sua vida escolar.

#### **4.4.2. FAMÍLIAS COMO COCONSTRUTORAS DE UM PROJETO ARTÍSTICO EDUCATIVO**

*Ubuntu: Eu sou porque nós somos.*

A partir do momento que as crianças são sorteadas como alunos do CREIR, já passam a ser enxergadas em suas subjetividades e potencialidades. Antes de iniciar o ano letivo, são realizadas anamneses com as famílias de cada uma, para que se possa conhecer seus interesses, bem como a cultura de cada família. Nesta entrevista, participam os pais, ou responsáveis, a orientadora do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP), a coordenação pedagógica e os professores da turma. Assim, a equipe se propõe a pensar em estratégias para o acolhimento dos novos alunos, levando em consideração a opinião das famílias.

O processo de acolhimento, entendimento como um movimento de voltar-se para o outro, é pensado com muito cuidado pela equipe do CREIR, conforme pode-se ver em seu PPPI:

No início do ano letivo, é importante acolher as crianças novas em nossa escola na intenção de deixá-las seguras e confiantes conosco e com nosso espaço. A parceria das famílias é fundamental nesse processo. Sendo assim, planejamos um horário reduzido, que vai se ampliando, até que cada criança alcance, respeitando suas especificidades, o tempo integral de cada turno. Buscamos garantir a presença de um responsável por cada criança para que participe dos primeiros dias na escola, vivenciando com elas os momentos iniciais na construção do novo grupo. Preparamos um ambiente acolhedor para os responsáveis permanecerem na escola e as propostas são planejadas, pensando na integração e participação de todos. Compartilhamos, assim, uma nova experiência de cuidado, atenção, brincadeiras e interações. (CREIR, PPPI, 2017, p. 31)

A equipe compreende que música é um importante agente integrador e afetivo no delicado processo de adaptação. Portanto, no período de acolhimento das crianças de 3

anos, em 2015, foi proposta uma vivência musical entre elas e suas famílias, no primeiro dia de aula. Como se pode observar no vídeo 35, vê-se a alegria e afetividade dos pais/responsáveis, junto a seus filhos, ao fazerem música juntos, cantando e dançando a brincadeira tradicional brasileira. “Abre a roda, tindolelê”.

[https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/1-processo-de-acolhimento-abre-roda\\_7.html](https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/1-processo-de-acolhimento-abre-roda_7.html)



A relação entre o brincar, o som, o movimento, a criação e o canto impulsionou o processo de integração das crianças a um novo espaço físico e social. É possível observar como os pais e professores, importantes parceiros neste processo, procuraram fazer com que elas se sentissem acolhidas e seguras. É interessante observar que, ao final do vídeo, elas se entreolharam quando cantavam “*bem pertinho, tindolelê...*”, ainda tímidas e assustadas com tantas possibilidades de experiências e relações que se iniciariam a partir daquele dia.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/2-processo-de-acolhimento-daniela.html>



No vídeo 36, quando a menina chega à sala, em vez de unir-se aos novos colegas, dá um passo para trás, para ficar junto à mãe, precisando ser apoiada na ida até o grupo, demonstrando que esse processo é, muitas vezes, difícil e doloroso.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/3-processo-de-acolhimento-pedro.html>



No vídeo 37, é mostrado como a afetividade desempenha um importante papel nesse processo. É essencial estar atento ao estado emocional da criança e ter uma aproximação afetuosa. A relação entre Pedro Henrique e sua mãe demonstram claramente esse vínculo, o qual, também, é essencial na relação entre alunos e professores.

A Educação Musical das crianças pode favorecer a valorização da música pelas famílias, como aponta Rodrigues (2009): “incentivar a aprendizagem musical na primeira infância e na infância poderá ajudar a valorizar a aprendizagem no seio da família e em contextos informais, criando-se assim dinâmicas sociais e comunitárias relevantes” (p. 512).

Ao responder, para que serve a aula de música, Vitor, uma criança nascida no Japão, respondeu:

. *Pra cantar em japonês. [risos] [...] Foi a minha vó que ensinou.* (Vitor, 5 anos)

Esse relato trazido por Vitor mostra como ele tem clareza da influência da própria família em seu desenvolvimento musical. Essa relação musical com a família também foi trazida por Maria Eduarda. A pesquisadora perguntou à menina se ela se recordava de uma partitura que havia feito e interpretado, a partir dos sons da escola, e pediu que ela relatasse como foi essa invenção. A menina explicou que havia aprendido música com seu primo:

. *É porque meu primo já é adulto e aí ele já dá aula de música* (Maria Eduarda, 6 anos)

Ao se perguntar se fora o primo dela que lhe havia ensinado a ler e escrever música e se era por isso que ela fizera aquela partitura, a menina respondeu:

. *Aham. Porque ele me ensina. Quando é sábado eu vou na casa dele ou ele vai na minha.* (Maria Eduarda, 6 anos)

Isabela demonstrou como a música é presente em seu cotidiano e como as crianças também assumem o papel de transmissoras de seu conhecimento em seu âmbito familiar.

. *Outro dia a minha irmã ela me emprestou o fone dela e eu fiquei ouvindo música e minha irmã cantou junto, porque a gente adorava essa música. [...] Uma música da Carinha de Anjo [...] Eu gosto muito de música e quando é a primeira vez que eu tava ouvindo a música do Castelo Assombrado eu ensinei pra minha irmãzinha lá em casa.* (Isabela, 6 anos)

Essa fala traz a potência das crianças como multiplicadoras das experiências sonoro-musicais vivenciadas. Conscientes da potência das relações familiares, assumem-se as famílias como coconstrutoras da Educação Musical das crianças.

A parceria com as famílias é essencial para que a proposta da escola seja bem sucedida, especialmente devido ao fato de, na contemporaneidade, o novo estilo de vida ter fragmentado os laços familiares e comunitários, o que dificulta “a vivência das práticas musicais colectivas inscritas no cotidiano” (RODRIGUES, 2009, p. 507). Por outro lado, a mesma autora afirma que a música continua a ser “um poderoso meio comunicacional capaz de enlaçar e tecer laços, um instrumento agregador de identidades relacionais e, por isso, a sua prática colectiva não pode ser dispensada”. (ibid)

Nesse sentido, pensa-se, constantemente, em atividades culturais e educacionais que possam integrar as famílias. No que se refere à Educação Musical, frequentemente são propostas atividades em que os familiares vivenciam as experiências e projetos das turmas. Esse caminho de envolver o núcleo familiar para fazer música com as crianças é transformador. Além de os pais, tios, avós, compreenderem melhor o que é proposto para as crianças diretamente, por meio da experiência, são propiciados ricos momentos de integração e afetividade entre eles.

Helena Rodrigues, ao se referir às sessões de “Música de Colo”, afirma que os próprios pais podem “descobrir em si próprios potencialidades musicais que desconheciam, como podem também aprender, por modelagem, formas de interagir musicalmente com suas crianças podendo-as explorar posteriormente no quadro da sua relação humana. (RODRIGUES, 2000, p. 40). Nesse sentido, reitera-se que estas vivências musicais com as famílias também são potentes em criar e fortalecer laços afetivos.

Em 2015 houve a proposta de construção de uma escultura sonora, que envolveu as famílias, que foram convidadas a construir instrumentos musicais com as crianças, para compor essa obra de arte coletivamente. O convite à participação ativa da comunidade foi feito por meio de um bilhete:

*“Convidamos vocês a participarem com seus filhos da construção de nossa escultura sonora. Gostaríamos que cada família criasse um instrumento com objetos comuns de uso cotidiano, que podem ser recicláveis, ou até mesmo, inusitados. Apenas sugerimos que utilizem materiais resistentes para a construção, pois pretendemos que esta escultura seja algo permanente na escola. As crianças tiveram contato com vídeos e imagens de diversos instrumentos.*

*Conversem com elas sobre o que mais gostaram, deem sugestões, pesquisem, criem novas possibilidades... O que vale aqui é a criatividade na exploração dos sons e na montagem do instrumento. Ao final, pretendemos que a coletânea de objetos sonoros se transforme em uma grande obra coletiva.”*

Após a realização do evento, os professores de Educação Musical e Artes Visuais, responsáveis pela condução do projeto, receberam muitos retornos positivos das famílias, que relataram o quanto foi significativo ter esse momento de criação junto às crianças. Assim como essa experiência, são propostas durante todo o ano diversas ações que integrem as crianças e suas famílias, como se pode ver nas fotos a seguir.



Figuras 71.4 e 72.4: Atividades integradas com as famílias (Fonte: Acervo Documental da Escola)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009, p 21) indicam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem

- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

Há, portanto, um constante esforço para o envolvimento de toda a comunidade escolar. Para além do acolhimento no início do ano letivo, busca-se uma acolhida cotidiana, a fim de estabelecer uma relação afetiva e um diálogo aberto que envolva os vários segmentos envolvidos, aspectos fundamentais para a parceria escola-família.

Para que se possa compreender os valores e a cultura das famílias que fazem parte do CREIR, há uma constante abertura para o diálogo no cotidiano da escola. Uma das mudanças conquistadas foi a possibilidade de abrir os portões para que as famílias levem e busquem as crianças. Até então tal ação não era permitida no Colégio Pedro II, mas foi uma importante conquista para o estreitamento dos laços com as famílias. Ao encontrarem-se, cotidianamente, os responsáveis pelas crianças na família e na escola, a



relação fica íntima, dialógica. Há possibilidade de que os familiares procurem os diferentes educadores da escola para tirar dúvidas, dialogar e contar a repercussão do trabalho realizado para além dos muros da escola.

Além disso, a escola procura garantir diversos instrumentos e espaços de comunicação com as famílias: o *Blog do CREIR*, *e-mails* e agenda escolar – canais diretos de informação família-escola-família. Na estrutura do Colégio Pedro II existe um setor específico para cuidar das relações entre servidores, crianças e famílias: o SESOP. Em parceria com as coordenações, chefias e direções, o setor considera os “aspectos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, sensoriais e culturais, por meio do acompanhamento da vida escolar do estudante, da orientação educacional e da supervisão das atividades de ensino” (COLÉGIO PEDRO II, *Online*, Acesso em 27.07.2014).

Sempre que a escola ou as famílias sentem necessidade, são agendadas reuniões para conversar acerca do desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos. Ademais, existem reuniões trimestrais de pais, nas quais são compartilhados os projetos, avanços e desafios enfrentados pela turma, além de ser um espaço de escuta dos anseios, dúvidas e desejos.

Tendo em vista a participação efetiva das famílias nas decisões da escola, são eleitos, em cada turma, dois pais representantes. Nas reuniões com estes responsáveis, eles são convidados a “contribuir, participar e avaliar eventos escolares, participar direta ou indiretamente dos COCs<sup>90</sup> e o que mais se tornar necessário a partir da parceria e mediação deles” (CREIR, PPPI, 2017, p. 20).

Outra ação criada para o envolvimento das famílias, a partir de 2015, foi a proposta de organizar saídas culturais com as crianças e famílias, em cada turma. A equipe da escola e os responsáveis sugerem diferentes opções culturais, muitas vezes atreladas aos projetos das turmas, e o grupo chega, democraticamente, a um consenso. Já foram realizadas idas à teatros, museus, parques, planetário e até mesmo à praia. Nestas propostas é possível observar, também, a conexão arte-natureza. Nesse sentido, concorda-se com Rodrigues (2001), acerca da necessidade de se encontrar espaços educativos alternativos à sala de aula:

As Ciências Sociais e Humanas têm de se esforçar no sentido de criar forma de contacto com o Mundo que não passem pelo ciclo vicioso – e viciado – do ensinar e aprender no espaço-escola. Têm de ajudar a reorganizar o esquema de vida das populações no sentido de se devolver aos primeiros mestres Tempo para estar. (RODRIGUES, 2001, p. 192)

---

<sup>90</sup> Conselhos de Classe. Doravante será usada a sigla COC para se referir ao Conselho de Classe.

Além disso, tendo em vista a perspectiva de que se educa musicalmente toda a comunidade escolar, e não somente as crianças, em 2016, foi proposta a criação de um conjunto musical com os familiares das crianças, para que tocassem na Festa da Cultura Popular. Essa proposta surgiu a partir do diálogo com as famílias das crianças. Constantemente, em conversas com pais ou responsáveis das crianças, estes relatavam que tocavam um determinado instrumento musical, ou cantavam. Foi então que a equipe de Educação Musical incentivou que as famílias se aventurassem nessa experiência musical coletiva.

Foi feito o convite por meio de um bilhete e também na reunião de pais. Participaram dos ensaios professores, pais, mães, crianças e familiares dos funcionários da escola que aceitaram o desafio de fazer parte desta proposta. Apesar de ser um grupo pequeno, a participação na Festa foi um momento extremamente significativo para a escola e, especialmente, para as crianças, que ficaram fascinadas ao ver seus pais fazendo música coletivamente, dentro da escola.



Figura 73.4 : Ensaio da “Banda dos Pais”  
(Fonte: Acervo Documental da Escola)



Figura 74.4 : Participação da “Banda dos Pais” na festa da Cultura Popular  
(Fonte: Acervo Documental da Escola)

Foram escolhidas duas músicas tradicionais brasileiras para a participação dos familiares: “Asa Branca” (Luiz Gonzaga) e “O Sanfoneiro só tocava isso” (Tonico e Tinoco). A “Banda dos Pais” foi muito envolvente, tendo contagiado todos os presentes na “Festa da Cultura Popular”, que começaram a dançar ao som da música ao vivo.

Durante as *Conversações* perguntou-se a Isabela acerca da participação de seu pai nesse grupo. A menina contou que gostou de seu pai ter participado da festa, tocando cavaquinho. Quando se perguntou se o pai havia lhe dito algo acerca daquela experiência, a menina respondeu:

- . *Falou que adorou cantar e eu vejo até hoje os vídeos que aparece a música que cantou aqui.* (Isabela, 5 anos)

A fala de Isabela aponta para a importância do registro como forma de memória e afeto. Levando em conta essa relevância, assistir aos vídeos das diferentes experiências musicais vividas na escola com as crianças é constante.

Além desta ação, o CREIR também procura valorizar as diferentes habilidades das famílias, como o citado caso da mãe do João Pedro, que trouxe para a abertura da “Ciranda Literária” o grupo “Lata Doida”, do qual fazia parte.

Este é um exemplo que ilustra a preocupação da equipe em oferecer, nos sábados letivos, oportunidades de vivências culturais no seio da escola, sejam estes realizados pela própria equipe, ou trazendo grupos culturais.

Recorda-se, na visita cultural realizada à FioCruz com as famílias da turma de 3-4 anos, em 2016, que um pai relatou ter sido a segunda vez que ele assistia a uma peça de teatro. A primeira vez foi o musical “Os Saltimbancos”, apresentado pela equipe do CREIR no início de 2016. O pai de Luiza disse que um novo universo havia se aberto para ele e que, daquele momento em diante, começaria a levar sua família a peças teatrais. Esse depoimento atesta a potência da escola como espaço para a democratização do acesso à cultura.

#### 4.4.3. ENVOLVIMENTO DE TODOS OS SETORES DA ESCOLA

*“Umuntu Ngumuntu Ngabantu”<sup>91</sup>*

Certa ocasião, uma das técnicas administrativas que trabalha na secretária da escola, Rosânia Araújo, procurou esta pesquisadora para dizer que tinha muita habilidade com costura e que gostaria de fazer algumas capas para as almofadas e cortinas da sala de música, sugestão imediatamente acolhida.

---

<sup>91</sup> um provérbio xhosa da África do Sul que significa “Uma pessoa é uma pessoa por causa das outras pessoas”.

Rosânia havia escolhido estampas com crianças, animais e instrumentos musicais. Foi uma agradável surpresa chegar à sala de música e se defrontar como aquele presente. Foi feito um grande suspense para mostrar às crianças a novidade. Muitas quiseram saber quem era Rosânia. Com essa ação colaborativa da funcionária, teve-se oportunidade de dar visibilidade a um ator tantas vezes invisível no cotidiano da educação infantil, mas que tem tanta importância no trabalho feito com as crianças. Para retribuir o afeto da funcionária, uma surpresa. Ela foi convidada a ir à sala de música e, quando lá chegou, viu as crianças, que “dormiam” nas almofadas. E, então, de repente, começaram a cantar a canção:

## A pulguinha

Transcrição Wasti S. C. Henriques

tradicional brasileira

Es - ta - va dor-min-do quando algo\_a con-te-ceu Es ta - va dor-min-do quando algo\_a con-te-ceu Veio uma pul-gui-nha e\_a da -

na-da me pi-cou Pu - la pul-gui - nha pu - la da-na - da Pu - la pul-guinha\_essa pul - guinha\_é as - sa - nha - da

Figura 75.4: Partitura da Canção “A Pulguinha” (Elaborado pela autora)

Ao final da canção, após pularem, as crianças abraçavam Rosânia agradecendo a ela o presente, o que fez que ela se emocionasse, pelo reconhecimento de seu cuidadoso trabalho. Em termos de ações favorecedoras do desenvolvimento das crianças, pode-se dizer que foi muito importante para elas enxergarem Rosânia – a senhora que trabalha na secretaria – como mais uma pessoa que construía a escola. Esse episódio revela a importância dada aos diferentes papéis existentes, e conta como a parceria acontece no dia-a-dia da escola, e envolvendo os mais variados segmentos e pessoas. Uma escola é construída por diferentes afetos e subjetividades. A respeito do episódio narrado, pode-se dizer que foi realizada uma troca entre artes: a arte da costura de Rosânia e a arte musical das crianças.

Essa situação foi tão significativa que, em uma das conversas filmadas para esta pesquisa, no espaço aberto para livre manifestação, uma menina trouxe, novamente, esse desejo de agradecer à Rosânia.

- *Eu já sei, eu já sei. É que a gente .. ó.. a gente gostou dessas almofadinhas aqui, que eu não sei quem fez, né?* (Isabela, 6 anos)

Ao se contar à menina que quem havia feito as almofadas tinha sido a Rosânia, Isabela respondeu:

- . Isabela: *Lá da secretaria, a Rosânia. Aí a gente podia fazer alguma coisa pra ela. [...] Só que não sei o que.* (Isabela, 6 anos)

Esse envolvimento de alguém, aparentemente, “de fora”, foi marcante para as crianças. Essa situação demonstra como na verdade ela “estava dentro”, conectada com a educação das crianças.

Inspirados pela filosofia Reggio Emilia, no CREIR os funcionários que trabalham diretamente com as crianças, também, são identificados como “educadores” (RINALDI, 2014, p. 11). Desse modo, esses funcionários – auxiliares de limpeza, cozinheiros, assistentes de alunos, técnicos administrativos, e todas as demais funções existentes na escola – exercem papel fundamental na educação das crianças.

A participação dos pais, dos educadores, da comunidade mais ampla é um valor central e integral para a experiência educativa (RINALDI, 2014, p. 35) que tem sido abraçado por todos no CREIR, que defendem essa interdependência e atuação conjunta adulto-criança, considerando esses parceiros todos como coconstrutores do conhecimento e da cultura (p. 28).

Além do convívio cotidiano e da busca por ações integradoras com estes profissionais, o CREIR também garante momentos específicos em que eles possam ouvir os demais membros da equipe, ao mesmo tempo em que são ouvidos. Há, duas vezes por ano, a Reunião de Planejamento Geral, em que se reúnem a equipe da escola e os Conselhos de Classe (COC). Os assistentes de alunos<sup>92</sup>, também, participam e têm o mesmo direito de fala que todos os professores, trazendo um olhar muito específico e rico, a partir da observação das crianças em suas relações, no banheiro, no pátio e em brincadeiras livres. Certamente uma perspectiva muito diferente da trazida pelos educadores e, portanto, relevante e potente.

Esse reconhecimento da importância do envolvimento de cada funcionário da escola também é considerado no que se refere aos projetos artísticos. Quando a equipe se reúne para preparar um espetáculo para as crianças e suas famílias, o convite é estendido

---

<sup>92</sup> Assistentes de aluno são profissionais que auxiliam no cuidado com às crianças. Eles atuam em áreas externas da escola e ajudam às crianças em suas necessidades, especialmente quando precisam ir ao banheiro ou se machucam.

a todos os servidores da escola. Há uma rede artística de afetos construída, na qual, a assistente de aluno pode ser a Macaca da história da “Dona Baratinha”, o assistente de limpeza, o Porta-bandeira da festa de Carnaval, enquanto as técnicas da secretaria cantam no Coral formado por funcionários para a apresentação de uma música indígena.

#### **4.5. A CONEXÃO, AS CRIANÇAS E AS MÚSICAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO: AFETOS, MARCAS, DESEJOS E SONHOS...**

*Eu queria que todo mundo nessa cidade cantasse todas as músicas mais bonitas (Isabela, 5 anos)*

Compreender a forma como as crianças pequenas vivem de maneira conectada com a natureza, com o mundo a sua volta, com seu próprio corpo e sua música, leva à possibilidade de transformação, a partir deste convívio. Tal perspectiva pode ser relacionada com pensamento de Koellreutter: “Quando o homem realizar em si o equilíbrio dos contrários, quando afastar o sentido trágico da vida e a arte estiver perfeitamente integrada na vida, ela deixará de existir, pois tudo será arte” - Hans-Joachim Koellreutter citando Mondrian (BRITO, 2015, p. 40)

Tentar “olhar com olhos de criança”, escutar com a curiosidade e perspicácia infantil e usar os sentidos de forma integrada pode ser um caminho para a tão desafiante integração entre as diversas linguagens presentes na Educação Infantil e entre os diferentes modos de fazer música.

A partir da escuta das vozes das crianças, foram buscados caminhos para oferecer uma proposta integrada e significativa. Danilo, a única criança que durante as *Conversações* revelou não gostar muito da aula de música, pois, segundo ele, suas aulas preferidas eram as de Educação Física e Informática, apontou, quando foi pedido que ajudasse a deixar as aulas mais interessantes, justamente para o caminho da integração: *Botar Tudo* junto. Ele afirmou:

*. Botar tudo. [...] Botar bambolê, tudo que é da Educação Física e tudo que é de Informática e tudo que é da Aula de Arte. (Danilo, 6 anos)*

Quando se perguntou se a ideia dele era colocar tudo junto, ele concordou. Ao sugerir que os materiais das diferentes linguagens presentes no cotidiano do CREIR fossem integrados, pode-se entender que Danilo sugeriu, na realidade, uma superação da atual fragmentação enxergada por ele.

Apesar de o menino ter se referido aos aspectos materiais das aulas, amplia-se aqui a reflexão acerca da importância da integração das linguagens. Tendo em vista a busca por experiências integradoras, as filosofias dos Projeto “GermInarte”, em Portugal, e das escolas Reggio Emilia, na Itália, mostraram caminhos para essa busca constante por uma reconexão entre os tantos fios soltos. É preciso tecê-los... São projetos que inspiram a realização de ações que visem construir uma escola em que todos são educadores e que tem as famílias como importantes parceiras neste objetivo comum: o bem-estar e desenvolvimento da criança.

Durante as *ConversAções* com as crianças, quando se perguntou a elas quais eram suas sugestões, Dhamaris chamou a atenção para esse espírito de comunidade que o CREIR vem construído, no qual a música tem grande importância:

- . *A gente não fez ainda é todo mundo cantar junto lá no pátio com todos professores a música Somos amigos.* (Dhamaris, 5 anos)

Além de as crianças terem apontado para a integração das diferentes linguagens e da comunidade escolar, uma menina traz claramente a perspectiva da música como potência de transformação na sociedade. Ao final das *ConversAções* com as crianças, quando foi aberto um espaço para que se manifestassem livremente diz:

- . *Eu queria que todo mundo nessa cidade cantasse todas as músicas mais bonitas.* (Isabela, 5 anos)

A frase de Isabela pode ser relacionada com o pensamento de Schafer: “Ultimamente, música para mim não é mais do que uma coleção dos sons mais fascinantes e belos, produzidos por pessoas com bons ouvidos e lembrados afetuosamente pela humanidade” (SCHAFFER, 1991, p. 293).

Ao dizer que seu desejo é que “*todo mundo nessa cidade cantasse*”, mostra como Isabela compreende a música como direito de todos e aponta, ainda, para a conexão artística com a comunidade e com a cidade.

A frase de Isabela é potente e instigante, pois expressa seu desejo de que a música contagie e a sociedade. Ao sonhar com toda uma cidade *cantando todas as músicas mais bonitas*, pode-se acreditar em uma transformação e esperança na solidariedade humana, como já apontava Villa-Lobos:

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe e indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a

ideia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana (VILLA-LOBOS, 1987, p. 87).

Neste desejo de transformação a partir de ações integrativas entre os muitos e variados segmentos da escola, encerra-se este capítulo, com as fotos da participação de Vitor, 5 anos, tocando em um evento, na praça de Realengo, no qual a comunidade do Colégio Pedro II reunia-se para lutar por mudanças na educação pública brasileira. Neste ato ele, tão pequeno, já exercia sua cidadania em uma comunidade democrática. Fica a esperança: a criança, ao fazer música na comunidade, como potência de transformação da sociedade.



Figuras 76.4 e 77.4: Menino tocando em evento na Praça de Realengo (Fonte: Acervo Documental da Escola)



## CAPÍTULO 5

### CRIAR



<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/38-video-introdutorio.html>



## 5. CAPÍTULO 5: CRIAR

Neste capítulo, discute-se a relação que as crianças estabelecem com as práticas criativas em música, destacando-se as concepções e sentidos trazidos por elas em suas expressões, escolhidas por trazerem aspectos subjetivos destes processos e mostrando a potência infantil, como se ouve na exclamação de uma das crianças: “eu inventei!”. Como se verá, nas expressões revela-se o vínculo afetivo que os meninos e meninas estabelecem com o ato de criação e a relação com seus mundos sociais.

O capítulo foi organizado a partir de um diálogo entre a fundamentação teórica adotada e a escuta das vozes das crianças, tanto no que se refere às suas experiências sonoro-musicais criativas, realizadas durante o percurso da pesquisa, como nas respostas às questões - “Você gosta de criar novos sons, novas músicas?” e “Como se inventa uma música?” -, realizadas durante as *Conversações*. As discussões trazidas são resultado das experiências realizadas e das respostas das crianças às questões, trabalhados coletivamente.

Em um trabalho verdadeiramente criativo, de qualquer espécie, não há respostas conhecidas nem informação que possa ser examinada como tal. Depois de colocar algumas questões iniciais (não respostas), o professor se coloca nas mãos da classe e juntos trabalham inteiramente os problemas. (SCHAFER, 1991, p. 301)

Neste capítulo, apresenta-se, pois, a relação das crianças com o criar, o caráter das criações infantis, bem como diferentes modos de fazer música criativamente na Educação Infantil. Por fim, o capítulo é finalizado com reflexões formuladas a partir da premissa: “O criar, as crianças e as músicas como potência de transformação”.

### 5.1. AS CRIANÇAS E A CRIAÇÃO MUSICAL

#### 5.1.1. O CRIAR COMO ESSÊNCIAS DAS CRIANÇAS

*Eu inventei com minha imaginação (Cauã, 6 anos)*

O primeiro princípio considerado fundamental nas discussões apresentadas é que o criar é uma necessidade do ser humano: “o homem cria não apenas porque quer ou porque gosta, mas, porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano

coerentemente, ordenando, dando formas, criando” (OSTROWER, 2009, p.56); e continua: “a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver para a criança” (OSTROWER, 2009, p.127). Essa afirmação é muito visível na forma como as crianças pequenas relacionam-se umas com as outras, com o meio ambiente e com o conhecimento;

Quando durante as *Conversações*, foi perguntado às crianças se elas gostam de criar, muitas responderam que sim:

- . Luiza: *É, a gente gosta.* (Luiza, 4 anos)
- . Nicolý: *Gosta (sorrindo).* (Nicolý, 4 anos)
- . *Sim! Sim! Eu amo inventar música nova. Eu amo!* (Miguel, 5 anos)

Assinale-se que, apesar de parecer não ter consciência de como se dá o processo de criação, Miguel demonstra especial interesse por essa atividade, como se pode ver na fala que acrescenta:

- . *Sim! Sim! Eu amo inventar música nova. Eu amo!*

E, ainda, quando se perguntou ao menino como se inventava uma música nova, ele respondeu:

- . *Não sei não. O que eu sei é que eu me amo. Hahahahaha*

Infere-se que, por Miguel ter dito que “se ama”, ele tenha uma desenvolvida autoconfiança, demonstrando segurança para criar. Outras crianças também demonstram seu gosto por criar:

- . *Eu gosto de inventar a do Gigante.* (Sara, 5 anos)
- . *Eu gosto de inventar som de corujinha.* (Lorena, 5 anos)
- . *Eu gosto. Eu vou cantar um pedacinho dela.* (Sofia, 6 anos)

Quando Sofia diz que “vai cantar um pedacinho dela”, mostra como a criação musical está intrinsecamente relacionada ao fazer momentâneo, sendo um saber construído essencialmente pela prática. Essa potente relação *fazer música – criar* é valorizada e incentivada nas diversas propostas desenvolvidas nas aulas de Educação Musical do CREIR. Quando se perguntou o que as crianças fazem na aula de música, Giullia apontou para esse espaço de criação:

- . *A gente inventa música.* (Giullia, 4 anos)

No diálogo estabelecido com Giullia e Max, ambos com 4 anos, houve um momento em que foi aberto espaço para sugestões, pedindo-se que eles dessem ideias novas para a aula de Música. De forma muito espontânea, chamaram a atenção para o ato criativo, relacionando-o ao movimento e à brincadeira.

- . Giullia: *Pode inventar uma música.*
- . Max: *Eu sei uma. [...] Aí a gente fica andando, andando, andando...*

Quando Max diz “*Aí a gente fica andando, andando, andando*”, ele se comunica de forma muito ritmada e expressiva e, ao final, sai correndo, mostrando a espontaneidade e o fazer solto infantil, conforme apontou Ostrower (2009, p. 127). Essa mesma postura criativa e brincante foi observada no diálogo com Sara e Isabela, 5 anos.

- . Sara: *A música...*
- . Isabela: *Tic-tac-tic-tac (rodando)*

Isabela também respondeu à pergunta criando espontaneamente uma sonoridade, assim como foi realizado por várias crianças, como é o caso de Gabriel, 5 anos, que respondeu à questão “como se inventa uma música”, criando:

- . *Tchu, tchá, tchá.*

Lorena, 5 anos, também mostrou, de forma muito perspicaz e profunda, a relação da criação com o corpo todo. Segue sua explicação de “como se inventa uma música”:

- . *A gente pensa em alguma coisa, a coisa vem subindo pelo nosso corpo e fica na cabeça, não sai da cabeça...*

Tal perspectiva encontra amparo na forma pela qual as crianças são convidadas a vivenciar as experiências musicais no CREIR: com o corpo todo. O ator Jorge Parente, um parceiro da Companhia de Música Teatral (Portugal), o qual realiza um trabalho muito profundo de autoconhecimento por meio da voz e do corpo, diz que “a criatividade nasce nos pés”. Juntando a perspectiva de Jorge Parente e a fala de Lorena, pode-se considerar que a criatividade nasce nos pés, perpassa todo o corpo e segue para a mente. Sem estabelecer uma hierarquia entre as duas formas de expressão, reflete-se acerca da competência das crianças não só para criar, mas também para relevar suas percepções acerca deste ato.

As crianças são criadoras competentes, o que é atestado a seguir, no depoimento de Vechi e na fala de duas crianças:

As crianças têm *antenas* muito sensíveis ao que as rodeia, são flexíveis, não têm muitos preconceitos, estão dispostas a mudar suas ideias, realizam uma aprendizagem holística, não separam por categorias o que

conhecem, suas percepções sensoriais são muito ativas e, ainda assim, não especializadas<sup>93</sup>. (VECHI, 2013 p. 184, tradução da pesquisadora)

No diálogo abaixo, realizado com Antônio e Cauã, 6 anos, é possível observar como estes destacam a importância da imaginação em seu cotidiano, e como apresentam uma relação intrínseca com a tecnologia, característica marcante na atual sociedade pós-moderna. Perguntou-se aos meninos se eles gostavam de inventar músicas, ao que responderam que *sim*. Então, perguntou-se se eles já haviam inventado alguma música, ao que responderam:

- . Antônio: *Não.*
- . Cauã: *Eu já.*
- . Antônio: *Eu já inventei vários vídeos no youtube, mas música ainda não.*

Pedi-se, então, que Cauã constasse como inventou sua música:

- . *Eu inventei com minha imaginação, que meu tio Valter, ele gosta muito do Michael Jackson também, aí ele falou pra mim fazer uma música dele, só que eu criei essa música com imaginação.* (Cauã, 6 anos)

Pode-se amparar a perspectiva de Cauã, “*inventei com minha imaginação,*” no pensamento de Brito (2007, p. 137): “música e vida se cruzam, música e fantasia, imaginação, repetição diferente do cotidiano”. Outro aspecto interessante a se analisar é a relação que os meninos relatam ter com suas famílias, como trazido pelo menino.

Beineke (2012), educadora musical que estuda práticas criativas em Educação Musical, traz o pensamento de Burnard (2006), que explica que as crianças iniciam a vida no convívio familiar e, progressivamente, vão ampliando suas experiências sociais de forma a incluir múltiplas culturas e esferas de influência.

O desenvolvimento criativo da criança ocorre dentro de várias unidades sociais e culturais, bem como da influência de pais e cuidadores do núcleo familiar, ou na interface dos contextos sociais com amigos e colegas dentro e fora das comunidades escolares e como membros de múltiplas culturas [...]. (BURNARD, 2006, p. 354, apud BEINEKE, 2012, p. 52 e 53)

De fato, no convívio com as crianças do CREIR pode ser observada a presença dos mundos sociais das crianças em seus processos criativos. Cauã relatou como criou uma música “sobre o lego e todos os legos do universo”.

- . Cauã: *Eu fiz uma música sobre o lego e todos os legos do universo.*
- . Antônio: *E o Cauã. Ele ama Lego Batman.*

---

<sup>93</sup> *los niños tienen antenas muy sensibles a lo que los rodea, son flexibles, no tienen muchos prejuicios, están dispuestos a cambiar sus ideas, hacen un aprendizaje de tipo holístico, no separan por categorías lo que conocen, sus percepciones sensoriales están muy activas y todavía no especializadas.*

Após os meninos dialogarem acerca da importância desses brinquedos para ele, pediu-se que Cauã contasse como havia inventado uma música sobre “todos os legos do universo”. O menino explicou:

- . *Não. [Fiz] Só do lego superman. [...] Essa música é muito legal pra mim, pra minha família. Por causa que a minha família eles queriam que eu me divertisse muito e eu me diverti.* (Cauã, 6 anos)

Novamente é trazida a importância da família nesse processo, quando Cauã diz que sua família queria que “ele se divertisse e ele se divertiu”. Ao considerar as famílias como importantes parceiras em todo processo educativo, tem-se o cuidado de dialogar com elas a respeito da importância da criação no desenvolvimento musical das crianças.

Um dos aspectos essenciais para um trabalho criativo em Educação Musical, tanto no ambiente familiar como na escola, é a valorização da atitude curiosa que a criança apresenta, ao explorar o mundo à sua volta. Ao citar Pajón em seu livro intitulado “Arte e Criatividade em Reggio Emilia”, Vecchi assume que a criatividade está intrinsecamente relacionada à curiosidade:

A criatividade tem a ver com a curiosidade vital, que é como esse arqueólogo que busca, compõe e recompõe peças encontradas para entender mais. O resultado é um enigma original e sedutor. Também tem a ver com essa ideia do homem amante da incerteza “hesitante, que começa a questionar-se de todas as coisas que para os demais são dadas por certo<sup>94</sup>” (PAJÓN, 2002, p. 20 apud VECCHI, 2013, p. 14-15, tradução da pesquisadora).

A mesma autora (VECCHI, 2013, p. 165) apresenta alguns eixos centrais no que se refere à criatividade, que puderam ser encontrados nas diversas experiências criativas realizadas com as crianças. A partir dessa concepção esta pesquisadora criou um quadro em que tais eixos são apresentados.

---

<sup>94</sup> *La creatividad tiene que ver con la curiosidad vital, que es como ese arqueólogo que busca, compone y recompone trozos encontrados para entender más. Es resultado es un puzzle original y seductor. También tiene que ver con esa idea de hombre amante de la incertidumbre "dubidativo, que comienza a hacerse cuestión de todas las cosas que para los demás son lo que se da por supuesto.*



Quadro 15.5: Criatividade segundo Vechi (2013) [elaborado pela autora]

Ressalte-se a potência de se trabalhar com criatividade em Educação Musical, haja vista tantos aspectos musicais desenvolvidos por meio deste tipo de abordagem. Portanto, oferecem-se diversas situações de aprendizagem em que as crianças desenvolvem sua musicalidade, a partir de propostas criativas. O que se observou é que o criar aparece, em geral, ligado a uma ação contínua, conforme se pode verificar na fala de Manuela, 5 anos, que reforça o que está sendo discutido. Quando se perguntou a ela como se faz uma música, a menina respondeu:

. Criando.

Uma situação que representa a perspectiva trazida por Manuela, de ‘criar criando’, foi a de Gabriela, 6 anos, ao cantar uma canção de Ninar que fazia parte de suas memórias, modificou a versão original e criou uma versão para o final para a canção:

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/01/39-composicao-gabi.html>



*Nana nenê, que a cuca vai pegar.  
 Não tenha medo do bicho papão  
 Que a mamãe também vai ficar aqui  
 E você vai pro Pedro II do Coração.*

Como o fazer musical próprio da infância é solto e não limitado aos padrões que, em geral, estão presentes na música do mundo adulto, optou-se por não transcrever em partitura a criação de Gabriela, por causa da dificuldade em ser graficamente fiel a ela, pela ausência de precisão de alturas e afinação. A menina, ao relacionar uma canção tradicional com aspectos que a mobilizam e afetam, isto é, sua relação com o Colégio Pedro II, aponta para a essencialidade da criação nas crianças pequenas e para a sua potência como criadoras de culturas e, por esse motivo, julga-se fundamental legitimá-las nesse seu modo de ser. As múltiplas possibilidades de trabalho musical nesta faixa-etária devem considerar que “o lugar das crianças é o lugar das culturas da infância” (SARMENTO, 2002, p.18).

Por outro lado, considerando-se a individualidade de cada criança, construída a partir das trajetórias de vida trilhadas por cada uma delas e por seus respectivos processos educativos, pode-se dizer que cada uma se relaciona de forma diferente com o fazer musical, assim como com os processos criativos. Mesmo que, para grande parte das crianças, criar música seja algo espontâneo e intrinsecamente relacionado ao fazer, algumas, poucas, sentem-se incapazes de criar algo novo, como se pode observar na fala de Dafny:

. *Inventar eu não sei.* (Dafny, 6 anos)

No caso das crianças de 6 anos, prestes a entrarem no Ensino Fundamental, reflete-se a respeito da conscientização da necessidade de aprender música.

Durante o processo de alfabetização, e daí por diante, a música tende a ser percebida de outra maneira pelas crianças. A vida escolar, com a sistematização do aprender, transforma o modo de reconhecer e contextualizar a atividade musical, sendo que um dos pontos a destacar diz respeito à conscientização do fato de que é preciso aprender o que não sabem. Diferença fundamental com relação às crianças menores, que se sentem inteiras e integradas aos seus modos de produzir música. Elas exploram os instrumentos que têm à mão, considerando que já sabem tocá-los, inventam canções, brincam, dançam e, no curso do desenvolvimento, passam a considerar que precisam aprender, inclusive porque já se separam mais dos objetos: eu (sujeito) quero aprender a tocar flauta (objeto), como exemplo. (BRITO, 2012, p. 70)

Isabela demonstra timidez em expressar sua criação.

. *Eu, eu! Eu já inventei uma música.. eu tô com vergonha de falar. [...]*  
*Eu inventei uma música e cantei na frente dos meus<sup>95</sup> pais [...] E eu não vou cantar porque eu tô com vergonha.* (Isabela, 6 anos)

---

<sup>95</sup> Acredita-se que a menina quis dizer “meus” pais.



Apesar de se respeitar e valorizar as características próprias de cada criança, propõem-se muitas atividades nas quais elas têm oportunidade de se expressarem individualmente, e desenvolverem autoconfiança e superação da timidez.

Para o desenvolvimento de tais propostas, é necessário considerar a música na Educação Infantil como espaço de “prática de liberdade”, com abertura à imprevisibilidade e ao imaginário, como se discute a seguir.

### **5.1.2. MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA DE LIBERDADE**

*Como a gente escolhe isso.. ó.. [pega maraca]...  
isso.. eu adoro isso!  
(Rayssa, 6 anos)*

Outro princípio considerado fundamental no que se refere à importância da criação em Educação Musical diz respeito a considerá-la como espaço para a prática da liberdade. Tal perspectiva encontra amparo no pensamento de Paulo Freire, o qual propõe que esse tipo de educação, “ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. (FREIRE, 1975, p. 81)

Uma educação libertária pressupõe a valorização da criatividade, a qual, para Vechi (2013), é revolucionária:

*A criatividade é revolucionária, pode subverter muitas coisas, entre elas certas ordens sociais distantes dos processos democráticos e que não quer nem inovar nem mudar. A criatividade é irritante e desconfortável. Todas as declarações oficiais a buscam e, ao mesmo tempo, a temem na prática; então a sufocam e a trocam por outras ideias menos perigosas<sup>96</sup> (VECHI, 2013 p. 184, tradução da pesquisadora).*

No que se refere à Educação Musical, observou-se que, muitas vezes em atividades de interpretação musical, podem-se observar atitudes “subversivas”, ou seja, criações de novas possibilidades sonoras a partir de ideias musicais, propostas durante a prática. Há situações em que são trazidas propostas que fazem sentido apenas para as

---

<sup>96</sup> *La creatividad es revolucionaria, puede subvertir muchas cosas, entre ellas ciertos órdenes sociales alejados de los procesos democráticos y que no se quieren ni innovar ni cambiar. La creatividad resulta molesta e incómoda. Todas las declaraciones oficiales la buscan y, al mismo tiempo, la temen en la práctica; entonces la ahogan y la cambian por otras ideas menos peligrosas.*

crianças e, assim, instaura-se uma força de grupo e cria-se uma esfera do mundo infantil a qual não se pode adentrar. A competência criativa das crianças desafia a organização do adulto o tempo todo (CORSARO, 2005), o que demanda uma atitude aberta e reflexiva por parte deles.

Dentro desta perspectiva, traz-se uma situação vivenciada com crianças de 5-6 anos em 2014. A situação relatada apresenta as potencialidades desta conscientização no processo educacional. O “barulhar da cultura infantil”, expresso pelo inabalável encantamento por viver o som como elemento orgânico, efêmero, irrepetível, (LINO, 2008, p. 10) também esteve presente nessa situação ocorrida em sala de aula, a partir da música “Índio Lindo”, em que as crianças tocavam um arranjo para instrumentos de percussão (escolhidos por elas a partir da sonoridade indígena). Na proposta da atividade, deveriam tocar todos em conjunto o padrão rítmico (duas colcheias e uma semínima), com os instrumentos escolhidos, enquanto cantavam a música: “*Aracê Guaraci, aracê guaraci Jaci Curumim Iracê, Curumim Iracê, Cairê*”



<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/26-subversao-musical.html>



No vídeo 40, intitulado “*Subversão musical*”, pode-se ver que no meio da música uma criança propôs que, em vez de cantarem a letra da música, fizessem “Ah- Ah- Uh, Ah – Ah - Uh”, enquanto tocavam. No entanto, não foi uma proposta verbalmente explicitada, mas sim musicalmente. No meio da música a criança começou a cantar “Ah- Ah- Uh, Ah – Ah - Uh” e, aos poucos, se entreolhando, as crianças foram deixando a professora de música cantando sozinha e seguiram a proposta do colega. Elas sorriam e, olhando de canto de olho a reação da professora, seguiam com essa nova proposta criativa. É como se se instaurasse uma força de grupo e fosse criada ali uma esfera de cumplicidade, própria do mundo infantil, na qual os adultos não pudessem entrar.

Nesse sentido, questiona-se: É possível fazer uma divisão entre mundo das crianças e mundo dos adultos? Jenks (1982, p. 9) afirma que a criança habita nosso mundo, mas parece responder a outro e, apesar de ser um dos nossos, tem uma forma diferente de ser: “A criança nos é simultaneamente familiar e estranha, que ela habita

nosso mundo e, contudo, parece responder a um outro mundo, que ela vem de nós e, contudo, parece apresentar uma ordem do ser sistematicamente diferente” (JENKS, 1994).

Considerar a música na educação infantil como prática de liberdade pressupõe a valorização do mundo das crianças e da criatividade em seus processos educacionais. Dentro de tal perspectiva, é importante considerar a escola como um lugar de encontro, de descobertas, construções e, ainda, nas palavras de Rinaldi (2014, p. 38), “uma oficina e um laboratório permanente”. Nesse sentido, Danilo, 6 anos, destaca como encontra essa liberdade nas aulas de Artes Visuais:

- . *E também na aula de Artes, com a Ana Paula e aquela professora que eu esqueci o nome, também é um pouquinho divertido porque pode pintar qualquer coisa que nós quisermos ... e também lá tem desenho.*

É interessante observar que Danilo atrela a liberdade de pintar o que quiser ao prazer – “*é um pouquinho divertido*”. As crianças, ao contarem como para elas são as aulas de Educação Musical, destacam esse espaço para liberdade:

- . *Se quiser trazer um instrumento de casa, traz um instrumento de casa.* (Paulo, 5 anos)
- . *Como a gente escolhe isso.. ó.. [pega maraca]... isso.. eu adoro isso!* (Rayssa, 6 anos)

Paulo e Rayssa revelam a liberdade que têm, tanto de enriquecerem as aulas trazendo instrumentos e repertórios que fazem parte de seus mundos sociais, como em relação à autonomia de escolher os instrumentos nas aulas. Rayssa destaca como aprecia essa liberdade – *eu adoro isso!* -. Tal abertura encontra sustento no pensamento de Gainza:

[...] nas aulas de música, a criança deverá ter múltiplas oportunidades para expressar-se livremente, para apreciar e aprender dentro de um marco de ampla liberdade criadora. A educação através da arte proporciona à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda. A criatividade é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades. (GAINZA ,1988 apud GOES, 2009, p.5).

Diante da necessidade de ampliar a compreensão da construção do conhecimento musical por meio do incentivo à liberdade criadora, nas reuniões com os pais do CREIR,

os educadores musicais os convocam a serem parceiros nesta busca. Sempre que é apresentada a proposta de Educação Musical na reunião inicial em que as famílias tomam conhecimento da filosofia e metodologia de trabalho da escola, os professores explicam como a criança pequena, em seu dia-a-dia, faz música criativamente, por meio da exploração de diversos materiais sonoros e criações espontâneas de canções. Durante a explicação, muitos pais concordam e relatam situações ocorridas no ambiente familiar.

Monique Frapat, educadora musical francesa, afirma que “a criança, como dissemos anteriormente, tem bem poucas ocasiões para fazer barulho. Não que ela não tente, mas suas tentativas são imediatamente bloqueadas, tanto na escola, quanto em casa”<sup>97</sup> (1994, p. 23). Diante disso, é pedido que as famílias incentivem essa relação criativa com a música, inclusive, dialogando sonoramente com as crianças. É explicado a eles que a mesma valorização da livre expressão da criança por meio de seus desenhos e garatujas deveria acontecer com a exploração sonora. Tem-se consciência de que os ouvidos não têm pálpebras e, portanto, diferentemente das Artes Visuais, essa livre expressão sonora da criança acabará por ser ouvida por todos que estiverem ao seu redor, o que, muitas vezes, gera incômodo, não apenas nas famílias, mas também em educadores e demais membros da comunidade escolar, que não compreendem a importância de tal processo. É fundamental conscientizar toda a comunidade escolar da necessidade de que a criança explore e crie múltiplas sonoridades.

## 5.2. O CARÁTER DAS CRIAÇÕES INFANTIS

*A gente pensa, pensa, pensa, pensa, pensa, pensa, e depois a gente canta a música que a gente pensou.* (Laura, 5 anos)

Defende-se nesta tese o reconhecimento de que crianças de 3 a 6 anos são criadoras competentes, aspecto identificado, não apenas na observação delas na execução de propostas de vários teores, como, também, por meio de uma escuta sensível às suas vozes.

Atesta-se, a partir das expressões das crianças nas *Conversações*, que elas criam mentalmente estruturas para suas criações. Como elas próprias afirmam, elas fazem música pensando:

*Tem que pensar qual é a música.* (Isabela, 4 anos)

---

<sup>97</sup> *il bambino, l'abbiamo detto, ha ben poche occasioni di fare rumore. No che non ci provi, ma i suoi tentativi vengono immediatamente bloccati, a scuola come a casa.*

. *A gente pensa, pensa, pensa, pensa, pensa, pensa, e depois a gente canta a música que a gente pensou.* (Laura, 5 anos)

. *A gente pensa, vem pelo corpo e fica na cabeça e nunca mais sai. Fica só na cabeça.* (Lorena, 5 anos)

Além de músicas inventadas a partir de uma relação intrínseca pensamento-corpo, como apontado por Lorena, discute-se nesta seção dois aspectos identificados como essenciais nas criações infantis: a efemeridade e a influência de seus mundos sociais.

### 5.2.1. ARTE INFANTIL É ARTE DO EFÊMERO

*Já inventei várias lá em casa. [...]  
Não lembro de algumas.* (Isabela, 5 anos)

Como atesta Isabela, quando diz já inventou várias músicas em sua casa, essa é uma prática que faz parte do cotidiano. Uma importante característica das criações infantis é a efemeridade, como se pode observar na fala da menina, a qual aponta para a consciência dessa fugacidade de suas invenções.

Ao observar as crianças pequenas, percebe-se que elas podem criar espontaneamente pequenas canções. No RCNEI, aponta-se que “as criações musicais das crianças geralmente situam-se entre a improvisação e a composição, ou seja, a criança cria uma estrutura que, no entanto, sofre variações e alterações a cada nova interpretação” (BRASIL, 1998, p. 57).

É comum observar crianças pequenas criarem canções completas, com letra e melodia espontaneamente, o que se considera uma potencialidade fundamental no aspecto musical e humano e que, portanto, deve ser incentivada e desenvolvida nos processos criativos em Educação Musical.

Destaque-se que esse processo é muito natural para as crianças pequenas, que espontaneamente criam suas próprias músicas, sem se preocuparem com estruturas convencionadas ou com os padrões da música tonal.

As criações espontâneas das crianças são muito presentes do cotidiano do CREIR e podem ser observadas nas mais diversas situações. Aqui são trazidos dois exemplos, os quais foram registrados e servem como base para esta discussão.

A primeira situação trazida diz respeito a uma criação espontânea de Mariane, 5 anos, em 2016. O contexto dessa criação foi quando a turma chegou à sala de música e começou a construir um barco com as cadeiras disponíveis, instaurando-se ali um

ambiente lúdico e de fantasia. As crianças então sugeriram que fossem criadas músicas para aquele barco.

Ao se perguntar qual das crianças queria inventar uma música para o barco, Mariane prontamente levantou a mão. A professora então, preparou seu celular para registrar, e anunciou: “*Atenção, com vocês: a compositora Mariane!!*” Seguem a letra e a gravação da criação espontânea da menina:

*Quando eu vou andar em um barco,  
Eu me afoguei quando o navio afundou  
Mas quando foi xicucu com ioiô  
Ai, ai, ai, Não, não, não  
Eu tô num navio navegando um mar  
Mas que mar, é todo com ar  
Oi, Oi, Oi, Não, Não, Não  
É porque você não é da caixa  
Sua linda caixa!*

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/4-1-gravacao-mariane.html>

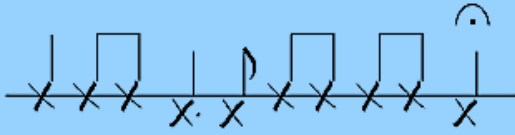


A criação de Mariane é uma boa representação do modo musical infantil, com muitas características lúdicas, criativas e próprias do fazer musical das crianças. Pode-se considerar a forma como Mariane se expressa como um *Sprechgesang*, isto é, um tipo de expressão vocal intermediária entre a fala e o canto.

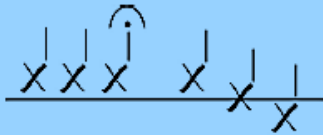
A menina brinca com as alturas dos sons e no final faz um movimento ascendente, o qual foi considerado muito expressivo. Além dos aspectos musicais, destaque-se a vivacidade e a criatividade de Mariane. Não é um texto com sentido lógico, mas com muito sentido poético. A menina criou novas palavras, como “xicucu”, a qual apresenta uma sonoridade muito interessante ao se juntar a palavra “ioiô”, além de brincar ritmicamente com as palavras. Apesar de ter começado a canção com métrica livre, a partir de um dado momento, ela iniciou alguns padrões rítmicos.

Foi criada uma partitura gráfica para registrar essa invenção. Para que se leia esse registro, da mesma forma que em uma partitura tradicional, a localização vertical das notas diz respeito às alturas, no entanto, lembre-se que não são alturas definidas, e sim, contornos melódicos para a execução falada.


Quando eu vou andar em um barco  
 Eu me afoguei quando o navio afundou




Mas quan-do foi xi-cu-cu com io-iô



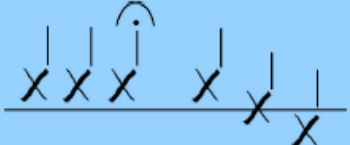
Aí aí aí não não não




Eu tô num na-vi-o na-ve-gan-do um mar



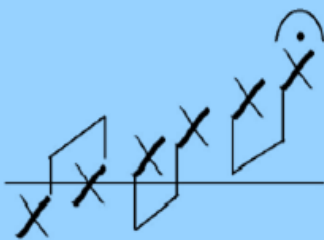
Mas que mar, é to-do com "ar"



Oi oi oi não não não



É por-que vo-cê não é da cai-xa



Su-a lin-da cai-xa

Figura 78.5: Partitura da composição espontânea de Mariane  
 (transcrita pela autora em parceria com Samuel Pontes)

Como se pode verificar na gravação, além dos aspectos rítmicos, a menina também criou padrões com palavras: “*ai, ai, ai, não, não, não*”, “*oi, oi, oi, não, não, não*” e acrescentou efeitos vocais ao final das frases. É uma composição totalmente diferente dos padrões da música adulta e que atesta a potência e riqueza das criações das crianças pequenas.

A segunda situação deu-se em 2016, quando Luiza, três anos criou espontaneamente uma canção, enquanto a turma cantava e imitava uma borboleta voando. Na canção, a borboleta voava pela nuvem. Ao notar a potência daquela criação, a educadora musical pediu que a menina cantasse novamente, para que pudesse gravar. A segunda versão, gravada, foi um pouco diferente da primeira, o que atesta a efemeridade das criações infantis, mas com palavras e estruturas musicais bastante semelhantes às criadas inicialmente. Na verdade, pode ser considerada uma variação da primeira e teve a seguinte letra, como se pode ouvir na gravação:

*“Lá vai a borboleta... E vai a borboleta, voa voa pelo caminho; Lá vai no céu a nuvem e você, nuvem, vai. Ó nuvem e sol, lá no seu a nuvem vai”*,

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/27-composicao-espontanea-luiza-3-anos.html>



Ao ouvir a gravação (vídeo 42) com o grupo, sugeriu-se que todas as crianças pudessem aprendê-la. A professora de música, ao ter identificado um padrão melódico estruturado e simples de ser aprendida pelas crianças, na parte central da música inventada por Luiza - “*E vai a borboleta, voa voa pelo caminho; Lá vai no céu a nuvem e você, nuvem, vai*”- , auxiliou a menina a cantar frase por frase para que as demais crianças repetissem e aprendessem. A partitura a seguir mostra o registro da canção:



Figura 79.5: Partitura de trecho da composição espontânea de Luiza (transcrita pela autora)

Nas duas invenções espontâneas apresentadas percebe-se que a abertura à criação possibilitou, como afirma Koellreutter, “colocar o indivíduo naquele espaço livre, acima



dos tempos, onde pode tomar contato consigo mesmo e ampliar a consciência da sua individualidade” (KOELLREUTTER In: BRITO, 2001. p. 15).

### 5.2.1.1.A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO

Tendo em vista a efemeridade das criações infantis, ressalte-se a importância do registro. A partir da consciência de que as próprias criações são espontâneas e transitórias, Cauã aponta para uma forma de preservá-las. Quando se perguntou ao menino se ele se recordava da música que havia inventado “*sobre os legos*” ele afirmou:

. *Esqueci tudo. [...], mas eu coloquei no youtube.* (Cauã, 6 anos)

Cauã traz a importância do registro das próprias invenções, quando diz que colocou no *youtube* sua criação, para perpetuá-la. Colocar no *youtube* é uma característica da contemporaneidade, o que, além de ser um registro audiovisual, aponta para uma possibilidade de compartilhamento das próprias produções. E serve de memória.

Reitera-se a necessidade de uma escuta cuidadosa do professor para as criações infantis. O educador precisa estar atento aos momentos espontâneos em que as crianças criam canções, procurando registrar tais invenções. A partir deste registro, podem-se compartilhar essas músicas com o grupo, pedindo que o/a próprio/a criador/a auxilie no processo de ensino do grupo, como na situação citada anteriormente.

É preciso tratar as criações das crianças como objetos preciosos: “Gostaria que pudéssemos parar de tatear com os sons e que começássemos a tratá-los como objetos preciosos. Afinal, não existem dois sons iguais e, uma vez emitido, o som estará perdido para sempre – a não ser que o recordemos” (SCHAFER, 1991, p. 293).

No diálogo com Gabriel, ao se perguntar ao menino como se inventa uma música, ele também chamou a atenção para a importância do registro:

. *A gente escreve a música que a gente quer, aí a gente vai e canta no show.* (Gabriel, 5 anos)

Apesar de ter dito que “escreve a música”, ressalte-se que o menino ainda não sabia escrever. É possível que ele estivesse se referindo às grafias e desenhos feito por ele, ou ainda, quando disse “a gente”, poderia estar fazendo referência ao processo que

os professores assumem a função de escrever, a partir do diálogo com as crianças, da qual ele se sentiu participante integrante.

Perguntou-se, então, se era realmente necessário escrever. Ele respondeu que sim e Camilly concordou:

- . Gabriel: *Pra gente não esquecer*
- . Camilly: *Pra gente lembrar.*
- . Gabriel: [...]. *Pra gente lembrar. Tipo, eu toquei uma música e aí eu “ih! Caraca! Qual música que escrevi mesmo?”*
- . Camilly: *Baby?*
- . Gabriel: *Esqueci, né?*

De forma bem-humorada, Gabriel defende a importância do registro das suas criações. Essa relevância pode ser amparada pelo pensamento de Mazzoli et al a respeito da importância de se escutar as próprias produções sonoras e criações:

Suas produções musicais representam uma herança preciosa para ouvir e ouvir novamente; se documentarmos produções gráfico-pictóricas por que não fazer o mesmo por adornos de som e invenções musicais? Redescobrir seus próprios traços e sinais de som através da escuta aumenta a percepção do eu, é o desejo de se comunicar e coloca o desejo de recuperar o jogo para descobrir outras possibilidades, outras variações<sup>98</sup>. (MAZZOLI et al, 2003, p.31.)

Dentro da perspectiva da importância da documentação, uma das práticas realizadas pela equipe do CREIR é a construção coletiva de um portfólio, um importante registro histórico e avaliativo, o qual permite que a família conheça o trabalho desenvolvido e que o professor reflita a respeito de sua prática e das experiências e do desenvolvimento das crianças. Esse instrumento contém, além de fotos, produções individuais e coletivas e textos, os registros audiovisuais das experiências vivenciadas, as quais podem ser compartilhadas e avaliadas não apenas no momento em que se dão, mas *a posteriori*. Neste sentido, faz-se a seleção de gravações de momentos de aulas de música e atividades musicais realizadas pelas crianças na escola, de modo que aqueles instantes sejam apreciados e avaliados por seus professores e responsáveis.

Ainda no que se refere aos registros, é possível que Gabriel tenha chamado a atenção para a necessidade de escrever as criações - “*A gente escreve a música que a gente quer*” -, pois essa é uma prática frequentemente adotada pelos professores nos processos

---

<sup>98</sup> *Anche le loro produzioni musicali rappresentano un prezioso patrimonio da ascoltare e riascoltare; se documentiamo le produzioni grafico-pittoriche perché non fare altrettanto per gli scarabocchi sonori e per le invenzioni musicali? Ritrovare le proprie tracce e i propri segni sonori attraverso l'ascolto rafforza la percezione del o di sé, is desideri comunicare e mette la voglia di riprendere in mano il gioco scoprire altre possibilità, altre varianti.*

de criação de músicas com palavras. Enquanto as crianças expressam suas ideias, estas são anotadas e, quando possível, registradas em meios audiovisuais.

Esta ênfase à escrita das crianças também foi observada nas falas de duas meninas, 6 anos, prestes a entrar no 1º ano do Ensino Fundamental, que trouxeram o ato de criar ligado ao de escrever, possivelmente por estarem vivenciando o processo de alfabetização. Ao perguntar à menina como se inventa uma música, ela respondeu:

. *Você escreve o ritmo da sua música e você lê e canta.* (Sofia, 6 anos)

Para Sofia, a criação musical se dá primeiramente de forma estruturada e, após o registro, é que se faz música. A mesma perspectiva aparece na fala de Pollyana, que aponta para uma sistematização da linguagem ao trazer seu conceito de música:

. *música é tipo assim é um negócio que a gente tá, tipo assim, a gente tá pensando uma música na cabeça, aí a gente escreve, aí depois a gente pensa mais música, aí a gente canta.* (Pollyana, 6 anos)

Ao pedir que a menina explicasse como se faz uma música ela respondeu:

. *Assim, tipo assim, a gente tá pensando numa música, aí você tá querendo fazer uma música, aí você pega um papel e uma caneta e escreve a música que você tá pensando na cabeça, aí você canta.* (Pollyana, 6 anos)

Ressalte-se que estas crianças não foram alfabetizadas na escola, o que, no Colégio Pedro II, ocorre a partir do 1º ano. É possível que as meninas estejam se referindo a processos de criação que viram no mundo adulto ou, ainda, que estejam fazendo referência aos registros gráficos realizados a partir de suas criações musicais.

Reitera-se aqui tanto a modificação da percepção dos conceitos e modos de produção musical pelas crianças durante o processo de alfabetização, como a possibilidade de elas atrelarem o processo de criação à música com texto e à necessidade do registro.

### **5.2.2. A CONSCIÊNCIA DAS CRIANÇAS EM SEUS PROCESSOS CRIATIVOS**

*A gente fala uma música que a gente não conhece* (Isabela, 5 anos)

Outro aspecto observado durante as *Conversações* foi a forma como as crianças percebem e interpretam suas próprias criações. Constatou-se que estas parecem não ter

consciência de quando suas expressões musicais são pré-existentes ou criadas por elas. Tal constatação pôde ser feita pela análise da fala de Maria Rosa, quando respondeu à pergunta: “Como é que faz pra inventar uma música ou descobrir novos sons?”

. *Ou você pode colocar no rádio ou você pode colocar no celular.* (Maria Rosa, 6 anos)

A menina responde com base em outro sentido do que seria novo, no caso uma música nova para ela, que ainda não conhecia. No diálogo a seguir, entre Ester, Fernanda e Paulo, esta constatação também foi presente. Ao perguntar se elas gostam de inventar músicas, as meninas respondem:

. *Eu gosto, eu gosto.. Cúmplices de um resgate.*<sup>99</sup> (Ester, 5 anos)

A pesquisadora esclareceu que se referia a criar uma música própria, que ainda não existia. Então Fernanda reforçou a resposta de Ester e Paulo interveio:

. *Fernanda: Cúmplices de um resgate.*

. *Paulo: Não, não.. isso não é uma música nova... outras músicas que a gente não conhece.*

A mesma situação ocorreu com outras *Conversações*, em relação a mesma questão. Seguem algumas respostas das crianças:

. *Somos amigos...* (Pedro, 5 anos)

. *Da galinha pintadinha* (Ester, 5 anos)

. *Três patinhos ... Um patinho foi passear.. além das montanhas para brincar..* (Lucas, 4 anos)

Como se pode observar, essa foi uma situação recorrente. Ao perceber que nem sempre era clara para as crianças a distinção entre uma música conhecida e uma inventada por eles, quando cantavam uma canção pré-existente a pesquisadora começou a questionar se aquela era uma música nova ou se já existia, em vez de, automaticamente, dizer que aquela canção não era nova, de modo a fazer as crianças refletirem. Após essa questão, tanto Pedro como Lucas parecem ter percebido que não haviam criado aquelas canções e responderam: “*já existe.*”

No diálogo com Lucas a pesquisadora lembrou o menino de uma canção que ele havia inventado, do “periquito que voava”, e pediu que ele relatasse como havia criado aquela música. Do modo típico infantil, Lucas respondeu à questão fazendo música. Ele cantou sua criação:

---

<sup>99</sup> A menina refere-se à música tema da novela *Cúmplices de um Resgate*.

. *Estava dormindo quando algo aconteceu, o periquito danado me acordou. Voa, periquito. Voa, danado. Esse é novo.* (Lucas, 4 anos)

Ao final da fala o menino, ao ressaltar que “esse é novo”, demonstra a tomada de consciência de seu processo criativo. Dentro dessa discussão, destaque-se, ainda, o diálogo com Isabela e Sofia:

. Sofia: *Eu tenho uma música que eu inventei que é assim ó... ah.. eu gosto dessa música assim ó..*

. Sofia: *Perdi meu anel no mar..*

. Gabrielle: *Você não inventou. Foi toda a turma.*

Como essa canção tradicional é cantada por toda a turma, Gabrielle atribuiu a criação da canção ao grupo de crianças, o que aponta mais uma vez para a falta de distinção entre a música pré-existente ou criada.

A hipótese para tal ocorrência é que, da mesma forma que a criança não diferencia o real e o imaginário, ela também não diferencia as músicas inventadas por ela das preexistentes. Como a realidade para ela é fantasiosa, é como se todo universo musical – de seu mundo sonoro interno e externo – fossem integrados.

Outro aspecto observado durante as *Conversações* é que as crianças parecem considerar como criação apenas suas invenções feitas com palavras, como se pode observar nas falas de quatro meninas. Seguem suas definições de como se inventa uma música:

. *Fazendo uma música [...] Criando [...] inventando as palavras.*  
(Manuela, 5 anos)

. *A gente vai pensando numa música que rima com a palavra e vai cantando* (Juliana, 6 anos)

. *Cria umas palavras e faz...* (Maria Eduarda, 6 anos)

. *Cria umas palavras e inventa uma música.* (Isabela, 6 anos)

Destaque-se, portanto, que ressaltam estes aspectos por se basearem em processos que para elas foram mais significativos, como jogos rítmicos com rimas a partir dos nomes das crianças e processos de criação coletiva, em que cada uma delas cria e canta frases a partir de um determinado tema. Por outro lado, há de se ressaltar a importância de criações com palavras que fujam a padrões de métrica e/ou rimas, podendo trazer novas e ricas construções musicais.

### 5.2.3. REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA: INFLUÊNCIAS DOS MUNDOS SOCIAIS NAS CRIAÇÕES DAS CRIANÇAS

*A gente .. não tem as outras músicas?  
A gente usa só algumas palavras das outras e  
cria uma música nova.* (Maria Eduarda, 5 anos)

Outra característica observada nas criações das crianças é a influência de seus mundos sociais. Como afirmou Maria Eduarda, “*A gente usa só algumas palavras das outras e cria uma música nova*”, o que atesta que as crianças interpretam criativamente a realidade que as cerca. Pode-se amparar suas criações de culturas no conceito de *reprodução interpretativa*, da Sociologia da Infância.

As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto, para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são aferradas pelas sociedades e culturas que integram. (CORSAO, 2011, p. 31-32, grifos do autor).

O conceito de *reprodução interpretativa* pode ser visto na análise da criação de Luiza. A pesquisadora perguntou à menina –a mesma criança que criou a canção “Lá vai a borboleta”, já relatada, que música ela havia inventado. Surpreendentemente, ela respondeu:

. *Brilha, brilha estrelinha ...* (Luiza, 4 anos)

Perguntou-se então à menina se não havia sido a canção da Borboleta que ela havia criado. Luiza, juntamente a Nicole, 4 anos, começou a cantar a música tradicional “Borboleta pequenina”, o que corrobora mais uma vez a efemeridade das invenções e a falta de clareza das crianças entre o que já existe e o que foi criado por elas. Fazendo-as refletir e rememorar a música inventada, a pesquisadora cantou o início da canção criada pela menina: “*Lá vai a borboleta...*”, ao que ela, sorrindo, confirmou e continuou a cantar, na realidade criando uma nova letra, o que atesta mais uma vez a efemeridade das invenções infantis:

. *Lá vai a nuvem vem...*

Ao final do diálogo, após ter se lembrado da música que criou, Luiza sorri e sai voando pela sala e Nicoly sorri e bate palmas. A menina sair voando é uma bela metáfora para a liberdade criadora que o fazer musical provoca.

Observe-se que a melodia criada por Luiza apresenta grande semelhança com a melodia da canção “Brilha brilha, estrelinha”. O movimento em grau conjunto descendente é exatamente o mesmo, como se pode ver a seguir:

**Trecho da composição de Luiza**

Lá vai a bor - bo - le - ta vo - a vo - a pe - lo ca - mi - nho

**Trecho da canção "Brilha, brilha, estrelinha"**

Bri - lha bri - lha lá no céu - Bri - lha bri - lha lá no mar

Figura 80.5: Partituras comparativas: composição espontânea de Luiza e “Brilha, brilha estrelinha” (elaborada pela autora)

O fato de ela mesma ter dito que *inventou* a música “Brilha, brilha estrelinha”, corrobora a relação e influência desta canção na música criada pela menina. É muito instigante o fato de a menina ter trazido essa semelhança, o que leva ao questionamento se a criança tem ou não consciência de tal influência.

Parte-se, portanto, da premissa segundo a qual toda criação parte de algum referencial, e, portanto, é uma transformação, tal como afirma Rodrigues:

Criar não acontece em abstracto ou a partir do nada, é sempre um acto de transformação, mesmo quando se cria algo que não expõe explicitamente o seu ponto de partida. Criar é uma parte integrante de conhecer e compreender. Para *criar* entende-se aqui compor ou improvisar, no caso da música, ou qualquer transformação consciente que se faça de uma ideia, numa forma mais geral. Conhecer e compreender implica mais do que colecionar fatos. É ser capaz de reformular o conhecimento, produzir novas formas de abordagem, interagir com os dados ou matérias de partida. (RODRIGUES; RODRIGUES, 2014, p. 138)

Dentro desta perspectiva, associada ao conceito de *reprodução interpretativa* apresentado, considera-se que a música inventada por crianças pequenas é socialmente construída a partir do entrelaçamento entre as culturas musicais adultas e as culturas de

pares infantis (CUNHA, 2014). A educadora musical Dra. Sandra Cunha (2014), baseada nos estudos da norte-americana Patricia Sheham Campbell (2006) afirma que

[...] do ponto de vista das interfaces entre os estudos antropológicos e a educação musical, “deve haver razões para acreditar que as crianças aprendem de maneiras características a elas mesmas” (CAMPBELL, 2006, p.417). A autora afirma, ainda, em outro trecho do artigo, que os estudos no campo da Sociologia “poderiam jogar luz nas experiências musicais das crianças dentro de seus grupos familiares e de pares, e uma combinação de experiências localizadas poderia promover uma compreensão mais global de suas naturezas sociomusicais” (Ibidem, p.418, apud CUNHA, 2014, p.62).

Portanto, ressalte-se que as crianças não são receptoras passivas dos produtos e serviços oferecidos pela sociedade. Cunha (2014) explica que, ao contrário, elas possuem capacidade de fazer escolhas e são intérpretes das culturas adultas para a infância e para o seu consumo: “elas as transformam e produzem suas próprias formas culturais nas interações que estabelecem com outras crianças, e com os adultos à sua volta”.

Outro exemplo desta característica própria da infância foi identificado no processo de construção do Hino da Educação Infantil, relatado a seguir. Observou-se grande diversidade de gêneros e estilos musicais nas construções melódicas trazidas pelas crianças. Foi interessante identificar em suas produções elementos do contexto sociocultural em que estão inseridas, como, por exemplo, *o funk*, o *Rap* e construções melódicas baseadas em temas de programas infantis veiculados pela mídia, como o tema da música “Amigas pra sempre” da novela *Chiquititas*.

Por exemplo, a frase cantada por uma das meninas traz um desenho rítmico bastante característico do *funk carioca*, estilo musical muito ouvido pelas crianças, segundo elas relatam. Ao cantarem essa melodia, que foi contagiante, expressavam-se corporalmente e com sons percussivos no corpo dentro dos padrões desse estilo musical. Segue partitura do registro da melodia criada:

The image shows a musical score for a melody in 4/4 time, G major. The melody is transcribed on a single staff with lyrics in Portuguese. The lyrics are: "A NOS-SA ES - CO - LA É MUI-TO LE - GAL A NOS-SA ES CO - LA É GE - NI - AL". The melody consists of quarter and eighth notes, with some notes beamed together. The lyrics are written below the notes, with some words underlined.

Figura 81.5: Transcrição da melodia criada por uma criança para o “Hino da Educação Infantil”



- . *Eu acho que música é isso... (canta funk) (Miguel, 5 anos)*
- . João Vitor: *Música é uma coisa muito linda*
- . Breno: *Música é pra gente ouvir rock'n roll. [...] É.. funk*
- . João Vitor: *É muito legal música.. muito legal.*
- . Breno: *Eu preciso te ter...*<sup>100</sup>
- . João Vitor: *Não, Breno. [fechando ouvido]*
- . Breno: *Meu fechamento é você (continua..)*
- . João Vitor: *Não fala isso.*

A repulsa de João Vitor ao *funk* provavelmente deve-se aos valores que ele compartilha em sua casa, diferentes dos da família de Breno. Esse exemplo revela muito do cotidiano vivido no CREIR. Diferentes culturas e princípios trazidos pelas crianças, o que se constitui um grande desafio à equipe de professores.

Apesar de, como já destacado, procurar-se ampliar o repertório cultural das crianças, não se pode ignorar o contexto em que estão inseridos. Para Koellreutter a consideração pela cultura e interesse musical dos estudantes é fundamental: [...] prioritariamente pela observação e pelo respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses de seus alunos” (BRITO, 2001, p. 29).

### 5.3. PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

As práticas criativas em Educação Musical foram consideradas centrais para o desenvolvimento musical das crianças. Como trazido nos exemplos relatados nos capítulos anteriores, a criação com o corpo, a voz e os instrumentos musicais está presente nas mais diversas experiências sonoro-musicais, tanto de modo intuitivo, como orientado, pois a “criatividade e poesia existem em todas as linguagens” (RINALDI, 2014, p. 312).

Diante das múltiplas possibilidades, bem como algumas dificuldades, apresentadas pelas crianças durante as *Conversações*, reitera-se a necessidade de se oferecer experiências que desenvolvam seu potencial criador. É, portanto, fundamental propiciar espaços destinados ao desenvolvimento da música como linguagem expressiva e livre.

Se somente ensinássemos a criança a recitar ou a transcrever de cor poesias, relatos, obras literárias, ela não poderia desenvolver-se e nem sequer entender o significado do que está dizendo. Se somente a preparássemos tecnicamente para copiar com fidelidade e cuidado

---

<sup>100</sup> Breno canta o *funk* “Deu onda” de MC G15.

desenhos, pinturas e esculturas famosas, desvirtuaríamos o sentido de sua infância e, com isso, partes essenciais de sua vida futura. Por que esquecer então que a música também pertence a ela e que com ela pode brincar, dizer, enviar “cartas” e mensagens pessoais?<sup>101</sup> (GAINZA, 1983, p. 7, tradução da pesquisadora).

Os exemplos de experiências sonoro-musicais trazidos até aqui, neste capítulo, dizem respeito a criações espontâneas, a maioria dada sem qualquer direcionamento. No entanto, ressalte-se a importância de o educador musical, além de valorizar tais criações que partem das próprias crianças, criar situações que incentivem o desenvolvimento de suas capacidades criativas. Como afirma Delalande, a criação é um processo de pesquisa no qual as crianças farão suas escolhas, portanto compete ao professor criar “uma situação favorável para que ele – o aluno – encontre algo”. Assim, o educador também se encontra em uma situação de pesquisa” (2017, p. 21).

Diante disso, nesta seção serão trazidas algumas experiências desenvolvidas, direcionadas especificamente ao desenvolvimento da criatividade das crianças, por meio de processos de escuta, interpretação, exploração sonora, improvisação e criações coletivas.

### **5.3.1. PARA CRIAR É PRECISO ESCUTAR... “UM PASSEIO SONORO”**

Considera-se que o primeiro aspecto necessário para o desenvolvimento da criatividade é o aprimoramento da escuta. Conforme já apontado neste trabalho, a escuta da criança é corporal e está presente nos múltiplos modos de fazer música, inclusive, a criação.

Como será possível observar nos processos de exploração, improvisação e criações coletivas, a percepção auditiva é que propicia o enriquecimento dos processos vivenciados pelas crianças.

É trazida aqui uma proposta em se que trabalhou com a escuta, exploração sonora, interpretação dos sons com voz, corpo e registro gráfico, a partir dos sons da escola: uma experiência, nomeada “Passeio Sonoro”.

---

<sup>101</sup> *Se solamente le enseñáramos a recitar o a transcribir de memoria poesías, relatos, obras literarias, no podría desarrollarse y ni siquiera entender el significado de lo que está diciendo. Si solamente lo prepararíamos técnicamente para copiar con fidelidad y cuidado dibujos, pinturas y esculturas famosas desvirtuaríamos el sentido de su infancia y con ello partes esenciales de su vida futura. ¿Por qué olvidar entonces que la música también le pertenece y con ella puede jugar, decir, enviar “cartas” y mensajes personales?*

Inicialmente, tendo por base o que propõe Schafer, foram realizadas atividades em que se desenvolveu a escuta da paisagem sonora, procurando sensibilizar o ouvido, torná-lo inteligente, desenvolver a consciência sonora e lutar contra a poluição sonora.

Foi feito um passeio em silêncio “total” pelos vários espaços da escola e gravados os sons de cada ambiente, o que foi um desafiador e instigante jogo para as crianças. Despertando o imaginário infantil, foi dito a elas que se não se fizesse barulho ninguém poderia vê-los, o que gerou grande interesse e entusiasmo nas crianças. Após terem sido coletados os sons, eles foram ouvidos em sala de aula e foi feito um exercício de reproduzi-los com a voz e o corpo. Finalmente, ainda, foi pedido que as crianças pudessem registrar graficamente os sons ouvidos por elas.

Observou-se que tanto a sonoridade quanto o registro feito pelas crianças se assemelharam a características da música contemporânea, que se utiliza de uma ampla gama de materiais sonoros (som e ruído), entre os quais são comuns a ausência de métrica e a possibilidade de uso de notação musical não-convencional, baseada na representação gráfica dos sons, o que se assemelha muito à música que as crianças inventam e grafam. Seguem exemplos de partituras gráficas criadas pelas crianças.



Figura 82.5, 83.5 e 84.5: Registros gráficos dos da escola feitos por crianças de 4 anos  
(Fonte: Acervo Documental da Escola)

Ressalte-se a partitura do canto direito, criada por Maria Eduarda, que traz o número 47 ao centro. Esse número, grafado pela menina foi trazido como referência à quantidade de sons que ela imaginou ter ouvido, em resposta à instrução da professora para que turma procurasse ouvir o maior número de sons possível. Pode-se considerar essa construção como uma interpretação criativa da realidade, conforme apontam os estudos da Sociologia da Infância:

O que aqui se dá visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p. 373)

Após terem apresentado suas partituras dos sons da escola uns para os outros, foi pedido que cada criança interpretasse sua invenção musical. No vídeo 43 “*Paisagem sonora da escola*” pode-se ver como esta criação é repleta de criatividade, fruição, mudanças de timbres, alturas e texturas. Ressalte-se, ainda, que estas partituras permitem múltiplas interpretações, o que traz um caráter sempre inovador à obra, característica também presente em algumas obras contemporâneas.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/25-criacao-partir-da-paisagem-sonora-da.html>



### 5.3.2. EXPLORAÇÕES SONORAS

*Eu peguei minhas tintas, coloquei metade do copo de água, coloquei um pouquinho de água e coloquei um copo cheio de água [...] Peguei uma colher, depois bati e ficou um som diferente* (Isabela, 5 anos)

Além de um constante trabalho focado na escuta, considera-se essencial para o desenvolvimento de uma Educação Musical criativa com as crianças destinar um espaço à exploração sonora, no qual elas terão oportunidade de deixar aflorar seus modos musicais e compartilhar seus mundos sonoros internos. Nas aulas, são incentivadas a explorar e escutar os próprios sons, além daqueles presentes à sua volta. Nesse sentido, Mazzoli et al afirmam:

Observando as crianças na vida cotidiana, pode-se ver como eles frequentemente buscam o prazer dos traços sonoros no ambiente: fazer barulho, bater, gritar. Estas situações casuais e espontâneas, muitas vezes caóticas, podem ser lidas como verdadeiras e próprias condutas musicais, por meio de um pensamento educativo capaz de orientar, apoiar e relançar a curiosidade, a descoberta, os jogos sonoros

espontâneos experimentados pelas crianças, que possam se envolver em invenções<sup>102</sup> (MAZZOLI et al, 2003, p.93).

Ao se considerar o corpo e a voz como principais instrumentos, foram propostas múltiplos jogos de exploração de suas sonoridades. Além dos sons descobertos pelas próprias crianças, ressalte-se também a necessidade de se oferecer jogos destinados à ampliação do vocabulário, a fim de enriquecer suas possibilidades criativas. São trazidas referências de grupos musicais que se expressam por meio de sons corporais, como o grupo Barbatuques<sup>103</sup>, por exemplo, de modo a acrescentar possibilidades aos mundos sonoros internos de cada criança. É, portanto, fundamental nutri-las esteticamente para o enriquecimento de suas criações.

Além da exploração de sons vocais, corporais e instrumentais, também são realizadas explorações instrumentais e ampliam-se as reflexões acerca da atitude pesquisadora e exploratória das crianças em relação a estes objetos sonoros. Além de a importância dos instrumentos musicais ter sido evidenciada durante as aulas, durante as *Conversações*, meninos e meninas relataram o que pensam deles:

- . *A gente tem um monte de instrumento (apontando)* (Ester, 5 anos)
- . *A gente gostava muito dos instrumentos e a gente também ia falar qual o instrumento que a gente mais gosta* (Antônio, 6 anos)
- . *Na aula de música a gente toca instrumentos.* (Emanuelly, 5 anos)
- . *Como esse (pega o sininho), olha...* (Fernanda, 5 anos)

Os instrumentos musicais causam fascínio às crianças. Sempre que chegam à sala de música o primeiro movimento delas é ir em direção a eles para explorá-los, o que demanda um constante trabalho de desenvolvimento da paciência e de limites, para aguardar o momento apropriado de tocá-los.

São várias as experiências, nas quais as crianças entram no jogo-sonoro-criativo, mergulhando em tantas possibilidades sonoras e encantando-se com suas descobertas. Brito (2007, p. 128) ilustra bem esses processos exploratórios, quando apresenta o exemplo de seu aluno Vinícius, 3 anos e meio, que, ao improvisar no teclado e perceber os sentidos da combinação de sons produzidas por ele, disse: “*Vem ver o que eu achei!*”

---

<sup>102</sup> *Observando i bambini nel quotidiano si nota come spesso ricerchino il piacere delle tracce sonore nell'ambiente: fare rumore, batter, gridare. Queste situazioni casuali e spontanee, spesso caotiche, possono venire lette come vere e proprie condotte musicali, attraverso un pensiero educativo in grado di guidare, sostenere e rilanciare le curiosità, le scoperte, i giochi sonori spontanei sperimentati dai bambini, che si possono coinvolgere in invenzioni...*

<sup>103</sup> O trabalho do grupo pode ser conhecido em seu site: <http://barbatuques.com.br/pt/>. Acesso em 20.12.2017.

[...] “*Eu achei uma música aqui no piano*”. Nesse sentido, Gainza também afirma: “a criança que move os dedos tocando ‘qualquer coisa’ se alegra quando reconhece por acaso algum giro melódico que lhe parece familiar ou encontra uma justaposição prazerosa de sons”<sup>104</sup> (GAINZA, 1983, p. 16, tradução da pesquisadora).

Em geral, procura-se deixar um tempo, mesmo que breve, para que as crianças explorem livremente os objetos e instrumentos disponíveis na sala de música. Além de se considerar como um trabalho de suma importância, essa oportunidade de experimentação diminui a ansiedade em conhecer as potencialidades dos materiais sonoros.

Muitas são as formas de se conduzir processos de criação sonora e, de fato, muito do que é proposto depende do que ocorre na ocasião, do interesse dos alunos, enfim, de uma série de circunstâncias, de modo que não é oportuno prescreverem-se atos criativos de exploração sonora, sem conhecer o grupo envolvido. Ao longo deste trabalho, são trazidos muitos exemplos de jogos e propostas de diferentes naturezas, que ajudam a compreender o processo que vem sendo discutido aqui.

Os jogos de exploração sonora constituem-se em importante fator do desenvolvimento musical, no que se refere à apropriação das propriedades do som e, principalmente, à expansão de uma atitude curiosa e investigativa. Como afirmam Mazzoli et al, a mediação do professor nestes processos é fundamental:

Estes são contextos de jogo essenciais, em que é possível indagar, perguntar... e refletir de tempos em tempos a respeito das características sonoras da voz, de um teclado, de algumas jarras, concentrando-se em algumas variáveis que possam ser exploradas e aprofundadas com facilidade, graças à presença de educadores conscientes que garantam a todas as crianças as condições ideais para sua busca pessoal<sup>105</sup>. (MAZZOLI et al, 2003, p.17)

As fotos a seguir revelam as expressões curiosas das crianças diante da pesquisa de sons nos instrumentos musicais.

---

<sup>104</sup> *El niño que mueve los dedos tocando “cualquiera cosa” se regocija cuando reconoce por casualidad algún giro melódico que le resulta familiar o encuentra una yuxtaposición placentera de sonidos.*

<sup>105</sup> *Sono contesti di gioco essenziali, in cui è possibile indagare e riflettere di volta in volta sulle caratteristiche sonore della voce, di una tastiera, di alcune pentole, concentrandosi su poche variabili che possono essere esplorate e approfondite con agio, grazie alla presenza di educatrici consapevoli che garantiscono a ogni bambino le condizioni ottimali per la sua ricerca personale.*



Figura 85.5 e 86.5: Crianças explorando instrumentos musicais (Fonte: Acervo Documental da Escola)

Ressalte-se que essa exploração sonora vai muito além dos instrumentos musicais da escola. Para a criança pequena, o que interessa é o som: “Por isso, costumo dizer que, para elas, o instrumento é, de certa maneira, o “lugar da música” e que todo material pode ser um instrumento musical: o chão de madeira, a mesa, uma garrafa etc. As possibilidades se ampliam consideravelmente!” (BRITO, 2012, p. 70).

Consciente desse interesse, nas aulas, são propostas muitas atividades exploratórias, sugeridas por objetos presentes na escola, ou trazidos pelas crianças. No exemplo a seguir, foram exploradas diferentes sonoridades a partir de quantidades diferentes de água colocadas em garrafas de vidro, o que leva à produção de sons de alturas diferentes. Esse recurso foi adotado em aulas com crianças de 4-5 anos, como se pode ver nas fotos que seguem.



Figura 87.5 e 88.6: Crianças explorando garrafas com água (Fonte: Acervo Documental da Escola)

*Sabe aqueles copos dali?  
A gente fazeu.* (Breno, 6 anos)

Para Delalande, é possível comparar a atitude exploratória da criança com a de músicos “concretos”<sup>106</sup>:

Porque as crianças menores de uma sala de jardim de infância são músicos ‘concretos’. Descubrem utensílios, corpos de som quaisquer que sejam e têm, diante desses “instrumentos”, uma atitude muito próxima à de um músico trancado em um estúdio para fazer uma gravação<sup>107</sup> (1995, p. 15)

Essa atitude exploratória, além de incentivada nas propostas desenvolvidas no CREIR, também pode ser encontrada no cotidiano das crianças, conforme elas próprias relatam. A pesquisadora contou a Isabela, 5 anos, que a mãe da menina havia relatado que ela havia construído em casa um instrumento e pediu que ela dissesse como isso se deu. Segue seu depoimento:

*Eu peguei minhas tintas, coloquei metade do copo de água, coloquei um pouquinho de água e coloquei um copo cheio de água. [...] Peguei uma colher, depois bati e ficou um som diferente.*

É interessante observar que esta experiência se deu após a exploração sonora de garrafas com água, e o depoimento atesta como as crianças dão continuidade ao seu desenvolvimento musical em suas casas e passam a ser inventoras de sons do cotidiano.

João Vitor, 6 anos, no diálogo com a professora e seu colega Breno, também com 6 anos, durante as *Conversações*, relatou sua experiência de exploração de materiais e invenção, a partir das ferramentas de sua avó.

*Não, eu não gosto de inventar uma música, mas eu gosto de inventar umas coisa,. a minha vó tem umas ferramentas. Eu gosto de inventar um pouquinho de música, mas lá na minha vó tem umas ferramentas assim do meu avô que ele não usa mais, aí eu fico lá brincando com as ferramentas, e eu fiquei inventando algumas coisas [...] Peguei algumas barrinhas de ferro ali, peguei alguns pregos assim com o martelo e fiquei batendo tudo, até cortando um pouquinho o burquinho pra fazer uma flauta*

<sup>106</sup> Músicos concretos são aqueles que compõem “músicas concretas” Música concreta é resultado de sons gravados e manipulados em laboratório. Anterior ao advento de computadores, tudo feito com fita magnética. Década de 1940 e 50.

<sup>107</sup> *Porque los más pequeños de una sala de jardín de infantes son músicos "concretos". Descubren utensílios, cuerpos sonoros, cuales quieran y tienen, ante esos "instrumentos" una actitud muy próxima a la de un músico encerrado en un estudio para hacer una grabación.*



Ao se perguntar se o que ele havia construído fazia som, o menino continuou:

- . João Vitor: *É.. peguei um pedaço de madeira ..*
- . Breno: *João, quando você vai trazer aqui pra gente saber se é verdade ou não? [...]*
- . João Vitor: *Ah! Me lembro.. tinha uma flauta branca..*
- . Breno: *Eu não vi.*
- . João Vitor: *Tinha uma flauta branca que eu fiz lá na minha vó.. eu fiz uma nova ...*

Outra proposta que incentiva a experimentação do objeto sonoro diz respeito aos projetos em que as crianças constroem seus próprios instrumentos, a partir de objetos de seu cotidiano, propiciando uma atitude curiosa e criativa no que se refere à relação com os sons. Brito (2003) destaca a relevância deste tipo de trabalho:

Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos. É importante sugerir ideias, apresentar modelos já prontos e também estimular a criação de novos instrumentos musicais. (p. 69)

O diálogo entre Breno e João Vitor, mediado pela docente durante as *Conversações*, expressa a criatividade e curiosidade das crianças nessa relação com os instrumentos, pois, afinal, eles inventam “*até instrumento*”:

- . João Vitor: *Eu até invento instrumento.*
- . Breno: *Ah, Wasti. Eu invento um instrumento assim ó “min min min..” (imita movimento de tocar flauta com a mão)*
- . João Vitor: *Eu fiz muito, muito, muito, muito instrumento pra mim.. muito instrumento ... fiz uma flauta.. eu peguei tinta azul e passei nela [...] uma flautinha que eu fiz e coloquei no sol pra ficar um pouquinho liso assim, pra ficar bonito.*

O depoimento do menino reitera a multiplicidade de possibilidades de exploração sonora, neste caso presentes na casa de sua avó, onde, como destacado pelo menino anteriormente, tem muitas ferramentas e, portanto, possibilita que ele crie objetos sonoros e instrumentos.

Ressalte-se o entusiasmo, senso estético e a inventividade dos meninos neste depoimento. No vídeo 44 a seguir pode-se ver a alegria e o orgulho de Daniel ao

apresentar seu tambor construído com uma lata e pedaços de cabo de vassoura, segundo ele, bem brasileiro: verde e amarelo.

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/01/4-4-exploracao-tambor.html>



O menino explora livremente seu instrumento, procurando diferentes possibilidades sonoras. Ao fundo, ouve-se uma criança falando: “*é igual ao meu! Bate, bate...*”. Percebe-se, assim, que há uma conscientização por parte das crianças com relação ao gesto sonoro. Nesta proposta de construção de instrumentos, a ideia era que cada criança pudesse explorar o instrumento de seus colegas, de modo que todos percebessem as múltiplas sonoridades do mesmo instrumento, uma das dinâmicas frequentemente utilizadas.

A partir das experiências trazidas, enfatiza-se a importância do espaço destinado à pesquisa e exploração sonora, por meio das quais as crianças tocam, escutam, brincam, encantam-se e divertem-se. Desde que intencional, a exploração se torna invenção. É a partir desses processos exploratórios que surgem ideias musicais e padrões, os quais passam a configurar-se como improvisação, um modo criativo de se fazer música que se discute a seguir. Reitera-se que a exploração sonora é um eixo basilar para que se possa desenvolver propostas de improvisação e criação musical.

### 5.3.3. IMPROVISACÕES

*Eu gostei que a gente tocou vários Instrumentos legal e fez uma música. (Enzo, 6 anos)*

As crianças pequenas improvisam frequentemente nas mais diversas ações de seu cotidiano. Nas respostas dadas às questões “O que é música?”, “Pra que serve a aula de música?” e “O que se faz na aula de música?”, apresentadas no capítulo 2, as crianças responderam fazendo música, de maneira efêmera e fugaz, ou seja, improvisando.

Chefa Alonso (2008) afirma que “improvisar é a arte de tocar e pensar simultaneamente. É uma maneira de fazer música mais ligada à expressão pessoal e ao instrumento. É a única arte que está extremamente fundamentada na confiança

humana<sup>108</sup>” (p. 2). Ela também afirma que “a improvisação pode ser considerada como uma celebração do momento. E, neste sentido, a natureza da improvisação é igual à da música: em essência, a música é efêmera, fugaz, existe somente quando interpretada<sup>109</sup> (p.2)”. Para Chefa Alonso, a improvisação livre é espaço de liberdade e comunicação (Entrevista a Marisa Fonterrada. In: FONTERRADA, 2015 p. 139).

No que se refere às ações livres, ressalte-se que as crianças pequenas tendem mais a improvisar do que a compor. Brito (2007) explica que “para elas não importa, ainda, a estabilidade ou a “manutenção” do produto, mas, sim, o fluir, o acontecer. O fluxo dinâmico da criação cria caminhos que se transformam continuamente, que as levam também a descobertas e possibilidades de novas trilhas” (p. 158).

Os processos de exploração sonora conduzem a construções de ideias musicais, que podem ser consideradas como improvisações. Ao se comparar à aquisição de linguagem de um bebê, pode-se considerar que o processo de exploração sonora equivalente às pesquisas de fonemas, timbres e alturas realizados por eles antes de começarem a falar as primeiras palavras. A primeira comunicação do bebê é musical. Consequentemente, pode-se comparar o processo de improvisação ao início do uso da linguagem oral pelo bebê. Como acontece na língua falada, as primeiras palavras emitidas não tem coerência ou lógica. O mesmo acontece com a improvisação musical. Quanto mais vocabulário o bebê tem, melhor consegue formular suas frases e se comunicar. Quanto mais repertório musical a criança tem, melhor improvisa. Além disso, ressalte-se o papel fundamental da memória, pela qual a criança fixa algumas sonoridades e fonemas e volta a usá-las. O mesmo se dá na expressão musical.

Gainza (1983, p. 7) afirma que improvisar em música é o mais próximo do falar na linguagem comum:

O falar, assim como o improvisar música, funcionaria em dois níveis: a) como linguagem cotidiana, recorre aos estereótipos comuns a um amplo grupo humano; b) como forma de expressão ou comunicação mais genuína de cada ser humano, trata de escapar ao que é habitual e repetido para chegar à comunicação individual mais profunda ou à arte. No nosso entender, ambas as formas de linguagem são necessárias, lógicas e naturais; ambas respondem à categoria de “ato expressivo”,

---

<sup>108</sup> *“Improvisar es el arte de pensar y tocar simultáneamente”. Es una manera de hacer música más ligada a la expresión personal y al instrumento. Es el único arte que está basado enteramente en la confianza humana.*

<sup>109</sup> *“la improvisación puede considerarse como una celebración del momento. Y, en este sentido, la naturaleza de la improvisación es igual que la de la música: en esencia, la música es efímera, fugaz, existe solo mientras se interpreta”*

ambas são ou podem ser uma “improvisação”<sup>110</sup> (GAINZA, 1983, p. 15, tradução da pesquisadora).

Nos processos de improvisação conduzidos com as crianças, procura-se oferecer espaço para a criação livre, o desenvolvimento da escuta e o respeito à expressão do outro. No exemplo trazido a seguir, Maria Clara e Fernanda, 6 anos, dialogam no mesmo instrumento musical. Como se pode observar no vídeo 45, uma apresenta sua ideia musical e a outra responde, estabelecendo-se um diálogo. É notória a ampliação de vocabulário pela escuta do outro, quando as meninas iniciam uma nova ideia musical a partir do que escutaram. Assim, por meio da escuta, ampliam-se rizomaticamente as possibilidades de criação das crianças.



Figura 89.5: Meninas dialogando sonoramente ao xilofone (Fonte: Acervo Documental da Escola)

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/45-dialogo-sonoro-xilofone.html>



Esse exercício foi realizado com todas as crianças da turma. Como os diálogos davam-se com duas crianças por vez, foi necessário criar uma esfera de concentração e escuta no grupo, o que é um grande desafio, quando se trata de crianças pequenas. No

<sup>110</sup> *El hablar, así como el improvisar música, funcionaria a dos niveles: a) como lenguaje cotidiano, recurre a los estereotipos comunes a un amplio grupo humano; b) como forma de expresión o comunicación más genuina de cada ser humano, trata de escapar a lo habitual y repetido para llegar a la comunicación individual más profunda del arte. A nuestro entender, ambas formas de lenguaje son necesarias, lógicas y naturales; ambas responden a la categoría de “acto expresivo”, ambas son o pueden ser una “improvisación”.*

que se refere aos aspectos musicais desenvolvidos no exercício, traz-se os benefícios apresentados por Gainza:

O jogo musical e a improvisação, em suas formas livres e pautadas, contribuem ativamente para a mobilização e o metabolismo das estruturas musicais internacionalizadas, bem como promovem a absorção de novos materiais e estruturas mediante a exploração e manipulação criativa dos objetos sonoros<sup>111</sup> (GAINZA, 2002, p.56, tradução da pesquisadora).

Em consonância com o que diz Gainza, são propostos vários jogos de improvisação durante as aulas, tendo em vista desenvolver a criatividade e a assimilação de algumas estruturas musicais, em um espaço de liberdade.

Esses exercícios com corpo, voz, objetos sonoros e instrumentos seguem, muitas vezes, o padrão *solo-tutti*. No momento do *tutti*, criam-se ostinatos rítmicos ou melódicos, e no espaço do solo as crianças criam livremente, em determinado espaço de tempo. Um exemplo realizado foi o jogo de copos com a parlenda “Viva eu, viva tu, viva o Rabo do Tatu”. A parlenda constituía-se como o *tutti*, e na sequência, cada criança deveria improvisar durante oito pulsações, equivalentes à frase da parlenda, com desenhos rítmicos.

## Rabo do Tatu

transcrição: Wasti S. Ciszevski Henriques

tradicional brasileira

Vi-va eu vi-va tu viva\_o ra-bo do ta - tu

ESPAÇO PARA IMPROVISAÇÃO

Vi-va eu vi-va tu vi-va\_o ra - bo do ta - tu

ESPAÇO PARA IMPROVISAÇÃO

Figura 90.5: Partitura do Jogo de improvisação “Rabo do Tatu” (elaborado pela autora)

<sup>111</sup> *El juego musical y la improvisación, en sus formas libres y pautadas, contribuyen a la movilización y al metabolismo de las estructuras musicales internalizadas; al mismo tiempo, promueven la absorción de nuevos materiales y estructuras a través de la exploración y la manipulación creativa de los objetos sonoros.*

Um desdobramento desta proposta foi fazer, em vez de uma criação rítmica, uma improvisação melódica. Neste jogo, cada criança deveria improvisar uma melodia para a parlenda no momento do solo. Lembre-se de que, muitas vezes, as crianças não diferenciam a voz cantada da voz falada, portanto, este exercício contribuiu para o apuro da percepção das características específicas de cada uma dessas possibilidades. Para que se chegasse a esta proposta em que se alternavam ostinatos rítmicos e solos cantados, foi necessária a realização prévia de explorações vocais e melódicas, preferencialmente sem palavras, para que as crianças se atentassem às possibilidades cantadas de sua voz. Gainza destaca algumas características das propostas de improvisação, as quais foram encontradas nos exercícios desenvolvidos:

Rapidamente foi possível notar que a pessoa que explora a sua voz ou o seu instrumento mediante um jogo de improvisação, ao mesmo tempo em que afirma com sólidas bases o sua relação pessoal com a música e o instrumento, exercita a sua audição – o sentido específico da arte dos sons – como também a sua sensibilidade e o seu sentido estético; sem esquecer suas faculdades intelectuais, sua imaginação e sua memória, ao mesmo tempo que adquire e reafirma conhecimentos e experiências<sup>112</sup> (GAINZA, 1983, p. 8).

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/12-jogo-de-improvisacao-o-esquilo.html>



No vídeo 46, que retrata a experiência do jogo de improvisação “Esquilo apressado” (canção de Hélio Ziskind), desenvolvida com crianças de 5-6 anos, em 2014, podem-se enxergar as características próprias dessa fruição estética infantil em uma proposta de criação, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Primeiramente, foi realizada uma exploração sonora com múltiplas possibilidades de sons corporais. As crianças ficavam extasiadas em apresentarem os novos sons que descobriam em seus corpos “*Eu sei mais um*”, “*Escuta esse som*”. Eram sons com a boca e sons percutidos em várias partes do corpo. A cada novo som trazido, todos repetiam, explorando-o em seu próprio

<sup>112</sup> *Muy pronto fue posible apreciar que la persona que explora su voz o su instrumento mediante un juego improvisatorio, al mismo tiempo que afirma con sólidas bases su relación personal con la música y el instrumento, ejercita su oído -el sentido específico del arte de los sonidos- como así mismo su sensibilidad y su sentido estético; sin olvidar sus facultades intelectuales, su imaginación y su memoria, al mismo tiempo que adquire y reafirma conocimientos y experiencias.*

corpo. Ressalte-se que, nessa fase de exploração, a repetição é fundamental, pois sempre apresenta variações. Nesse processo coletivo, foram sendo ampliados os repertórios de sons corporais dos meninos e meninas pela escuta do outro.

Em seguida, pediu-se que cada um escolhesse o som que havia achado mais interessante. Esse som corporal seria compartilhado com seus amigos, a partir de uma improvisação livre.

Como as crianças pequenas tendem a imitar o que é feito pelo colega ao lado, era pedido que de olhos fechados cada uma escolhesse o som que havia gostado mais e que guardasse aquele segredo, até que chegasse sua vez de contar. A indicação de se fechar os olhos era para que eles buscassem dentro de si o som que melhor os representassem, sem que fossem influenciados pelas escolhas dos colegas. Essa é uma estratégia lúdica que favorece o respeito à individualidade das crianças, além de possibilitar uma multiplicidade de sonoridades.

Após a rodada de exploração livre, foi proposto que se cantasse a canção do “Esquilo apressado” incluindo os sons corporais de forma rítmica em duas pulsações, entre as frases, como se pode ver a seguir.

## O esquilo apressado

Transcrição: Wasti S. C. Henriques

Hélio Ziskind

Espaço para improvisação

Espaço para improvisação

Espaço para improvisação

Espaço para improvisação

3

Figura 91.5: Partitura do Jogo de improvisação “Esquilo apressado” (elaborado pela autora)

Primeiramente, a educadora musical conduzia o grupo, a partir dos sons trazidos por eles, mostrando as possibilidades de encaixá-los entre aqueles dois tempos. Por exemplo:

Exemplos de padrões rítmicos para improvisação -  
O esquilo apressado

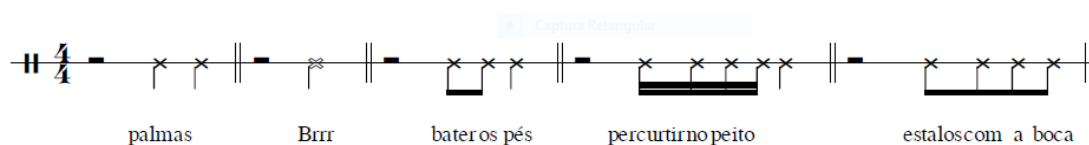


Figura 92.5: Partitura de padrões rítmicos para improvisação “Rabo do Tatu” (elaborado pela autora)

Após terem vivenciado diferentes possibilidades de timbres corporais e de padrões rítmicos, o jogo era retomado com participações individuais das crianças. A partir do som escolhido por cada uma delas, deveriam improvisar ritmicamente, conforme a partitura trazida.

Neste jogo de improvisação foram notórios os mundos sonoros internos de cada criança e o processo de comunicação e aprendizado propiciado por meio de um jogo. Foi possível observar a absorção de novos materiais e estruturas, conforme aponta Gainza, neste caso desenhos rítmicos além da expressão da própria musicalidade e personalidade.

Quando se improvisa, são absorvidos materiais auditivos, mas, principalmente, são adquiridos experiências, conhecimentos, destrezas, e são promovidas emoções em contato com o som ou as diversas estruturas sonoras e musicais. Por outro lado, exteriorizam-se os materiais auditivos internalizados, com participação plena de todos os níveis individuais<sup>113</sup> (GAINZA, 1983, p. 15, tradução da pesquisadora).

Nos jogos de improvisação, propostos pelos professores ou criados pelas próprias crianças, podem-se ouvir os mundos sonoros de cada uma, por meio de sons corporais e instrumentais que favorecem os processos de comunicação, em que se aprende coletivamente, em um ambiente lúdico e criativo.

Foram trazidas aqui propostas pensadas propositalmente para o desenvolvimento dos processos de improvisação, bem como se levou em conta seus benefícios musicais e humanos.

<sup>113</sup> *Quando se improvisa se absorben materiales auditivos, pero sobre todo, se adquieren experiencias, conocimientos, destrezas y se promueven emociones, en contacto con el sonido o las diversas estructuras sonoras y musicales. Por otra parte, se externalizan los materiales auditivos, con participación plena de todos los niveles individuales.*



### 5.3.4. PROCESSOS DE CRIAÇÃO COLETIVA

*[Música] é uma coisa que a gente aprende a dançar, a cantar as músicas do Colégio que a gente inventa* (Gabriela, 6 anos)

Outro aspecto enfatizado no que diz respeito às criações realizadas pelas crianças pequenas são os processos coletivos conduzidos durante esta pesquisa, em que se trabalhou de maneira integrada aos projetos das turmas e temas que despertaram o interesse das crianças. Ao se considerar as crianças como criadoras competentes, surgiu a ideia, em 2014, de realizar propostas coletivas, que juntassem as várias ideias trazidas por elas, a partir de um determinado tema. São trazidos dois processos para reflexão dos caminhos percorridos, fragilidades e desafios enfrentados.

Uma turma de crianças de 5-6 anos estava trabalhando com rimas a partir dos próprios nomes. Surgiu, então, a ideia de se trabalhar ritmicamente com as rimas, em forma de *Rap*. Em seguida, propôs-se que se criasse uma versão cantada para canção. Pediu-se que as crianças inventassem alguma melodia que depois pudesse ser usada. Para facilitar a ênfase nos aspectos melódicos, pediu-se que criassem uma frase musical sem palavras. Uma das crianças propôs uma melodia, a qual foi ensinada a todo grupo e passou a ser usada como base para a versão cantada das rimas. A versão final da música constituiu-se da seguinte forma : A – versão cantada – Ponte (lá, lá, lá...) e B – versão em *Rap*.

A proposta de se construir separadamente uma melodia e encaixar a letra previamente criada foi considerada adequada à faixa a que se destina.

O outro processo trazido foi de criação coletiva do “Hino da Educação Infantil”, realizado em 2014 com 4 turmas de crianças de 5-6 anos. O relato do processo completo pode ser lido no artigo “Processo de composição coletiva do Hino da Educação Infantil do Colégio Pedro II” (COTRIM; HENRIQUES, 2015), publicado na revista *Interlúdio*.

Para iniciar o processo de criação, foi realizada uma contextualização com a apreciação de diversos hinos, afim de se discutir com as crianças a função e a relevância de se ter um hino. Em seguida, elas foram desafiadas a pensar em como poderiam traduzir seus sentimentos em relação à escola em forma de música. Foram trazendo suas impressões, seus afetos e opiniões acerca do dia a dia no Colégio Pedro II. Primeiramente, foram criadas frases. As ideias dadas iam influenciando outras ideias, criando-se um

processo rizomático. Nestes processos, o professor atuou como mediador, encarregado de registrar as expressões dos meninos e meninas, como se pode ver na foto a seguir.



Figura 93.5: Crianças em processo de criação coletiva (Fonte: Acervo Documental da Escola)

A partir das frases criadas, foi perguntado como elas poderiam ser cantadas. A partir das invenções melódicas espontâneas, os professores de música foram gravando trechos melódicos cantados por cada criança ou criados em pequenos grupos, com mediação dos docentes.

O processo de construção da letra e melodia contou com colaborações individuais e coletivas. As ideias surgidas foram respeitadas e, em conjunto, a música foi tomando forma. Se em processos com crianças maiores essa construção coletiva pode, e deve, ser feita por elas próprias, na Educação Infantil a mediação do professor é fundamental para que se criem significados a partir das ideias musicais de cada um. Assim, a reciprocidade de adultos e crianças, defendida pela Sociologia da Infância, torna-se fundamental. Como mediadores do processo, os professores de música foram responsáveis por agrupar as diversas ideias e construções das quatro turmas e reuni-las, dando-lhes forma e base harmônica. Em sua organização, procuraram preservar a leveza, intuição e ludicidade resultantes.

Apesar de se ter considerado o processo muito enriquecedor para o desenvolvimento musical e humano das crianças, é preciso dizer que, ao reunir diferentes ideias, algumas sem métrica ou altura definida e outras, ainda, influenciadas por repertórios midiáticos que fazem parte da experiência de escuta do grupo, foi realizada uma adaptação das ideias surgidas. Para que se criasse uma música que pudesse ser reconhecida e cantada por toda escola, adotaram-se padrões da música tonal e da estética do mundo adulto. Portanto, é preferível dizer que foi realizado um arranjo musical pelos

professores de música, a partir de produções espontâneas das crianças. No entanto, todo o trabalho anterior, de tentar captar os sentimentos do grupo em relação à escola, e de permitir que eles mostrassem suas vivências culturais e ajudassem a escolher frases significativas apontam para um processo de criação coletiva.

Cabe ressaltar a forte presença do sentimento de companheirismo, amizade, admiração e pertencimento a escola durante todo o processo. No arranjo musical construído a partir das criações, foi possível observar a suavidade, a alegria, a versatilidade e o imaginário infantil vivos, como se pode ver no vídeo 47 a seguir:

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2017/01/29-processo-de-composicao-coletiva-hino.html>



A fala da diretora setorial da unidade de Educação Infantil acerca do resultado deste processo também revela a importância da construção de sentidos quando se trata de criação das crianças:

- . *Não é muito mais rico (e trabalhoso) criar esse sentido com elas, significando toda a riqueza e tradição do nosso colégio presente no hino já existente a partir da vivência experienciada pelas próprias crianças, do que determinar que de um dia para outro estarão enfileiradas cantando o hino apresentado como "ofício do aluno"? É isso que quero dizer quando falo que não se trata de negar a tradição, mas de dar sentido a ela, de ressignificá-la respeitando cada momento da vida (OLIVEIRA, online<sup>114</sup>).*

#### **5.4. O CRIAR, AS CRIANÇAS E AS MÚSICAS COMO POTÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO: ENVOLVIMENTO POÉTICO, AFETOS, MARCAS, DESEJOS E SONHOS...**

Um dos pressupostos para a construção de uma rede de confiança para um projeto de Educação Musical de crianças pequenas é que o educador da infância penetre no mundo delas, que se constata na equipe do CREIR, que mergulha lúdica e esteticamente neste universo. Enfatiza-se, portanto, aqui, a importância da ação criativa e poética dos professores que atuam na Educação Infantil.

Além de mediador do conhecimento das crianças, é preciso desenvolver um olhar sensível para o registro das ações e de seu desenvolvimento. Tirar uma foto, fazer uma

---

<sup>114</sup> E-mail enviado à equipe de professores

filmagem, editar um vídeo, construir um relatório, são atividades que demandam uma atitude criativa e afetiva por parte dos professores.

Na mediação das propostas de construções coletivas de histórias, sonorizações, obras de arte, criações coletivas, dentre tantas outras, os professores assumem importante função nestes processos, sendo seus cocriadores.

Na busca de transformar a escola pela criação infantil, foram trazidas expressões potentes que movem o constante recriar do espaço escolar. Observou-se, também, a essência criativa das crianças, em suas perspectivas e desejos. No espaço aberto para livre manifestações e sugestões, algumas indicaram possibilidades de criação:

- . *Eu sei, a gente inventa instrumento com a mão.. pode fazer assim ó: toin, toin..* (Breno, 6 anos)
- . *Eu vou inventar um instrumento lá na minha vó pra eu trazer pra cá.* (João Vitor, 6 anos)
- . *Pode inventar uma música.* (Giullia, 4 anos)
- . *A gente pode inventar uma música e tocar com o violão e Brincar, inventar um jogo.* (Sofia, 6 anos)

Durante o decorrer deste trabalho, as falas e ações praticadas pelos meninos e meninas do CREIR, foram trazidas, a saber: invenção com o corpo, de instrumentos, de músicas, de jogos. Na fala de Sofia, ficam claras duas essências presentes nas crianças: o brincar e o criar. Além do próprio fazer musical, essas falas permitem que meninos e meninas expressem sua imaginação, seus sonhos, suas poesias e suas emoções.

Ao se perguntar para as crianças do que sentiriam falta quando fossem para o Ensino Fundamental, Maria Eduarda ressaltou a brincadeira “Voa, passarinho”.

- . *da, da... ai.. a da... aquela é... [pensa]... é uma música que a gente brincava com o Ronaldo.. que tinha uma almofada ali e tinha todo mundo ali. Ai tinha que voar. Do passarinho.* (Maria Eduarda, 6 anos)

A menina referia-se à brincadeira “Voa passarinho” Maria Eduarda parece, de forma metafórica, demonstrar que sentirá falta da liberdade, de voar. Remete-se essa ideia ao relato que Schafer traz em seu livro “O ouvido pensante” acerca do aprisionamento das crianças quando ela passa da educação infantil ao ensino fundamental. Ele relata: “Foi pedido a uma classe de crianças de seis anos que imitassem pássaros e ‘voassem’ pelo pátio. ‘Tuit-tuit-tuit’, dizem alguns, enquanto ‘abrem’ as asas. ‘Quietas, crianças!’, diz o professor. Como voam tristes as aves amordaçadas.” (SCHAFFER, 1991, p. 290). Rubem Alves, em seu poema “Um corpo com asas” (1994), afirma que

O corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem muitos universos. Quanto mais ricos forem estes universos, maiores serão os vôos da borboleta, maior será o fascínio, maior será o número de melodias que saberá tocar, maior será a possibilidade de amar, maior será a felicidade (ALVES, 1994, p. 58).

Ao concluírem a etapa da Educação Infantil, é possível que muitas crianças vivam um desafio no que se refere à sua liberdade criadora. Alves, ao se referir ao período de alfabetização, reflete: “Pois é. Mariana também está saindo do casulo. A cada dia que passa vejo suas asas crescerem: novos desenhos, novas cores, voos cada vez mais distantes. Está se transformando em borboleta. Não! BorboLETRA...” (ALVES, 1994, p. 54-55).

Diante dos desafios que ser uma ‘BorboLETRA’ apresenta, reitera-se a importância de se fortalecer a autonomia criativa das crianças, para que estas, mesmo que futuramente não tenham o mesmo espaço para liberdade que tiveram durante a etapa da Educação Infantil, sintam-se confiantes em suas potencialidades. Considerando-se que o corpo das crianças do CREIR estará repleto de universos criativos, o que poderá favorecer seus voos, independentemente do contexto em que se encontrem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

<https://musicanaeducacaoinfantilcp2.blogspot.com.br/2018/02/48-consideracoes-finais.html>



## UM POUSO E NOVAS LINHAS DE VOO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um dia que eu tava na minha escola  
a gente tava pesquisando na areia e tava cavando..  
a gente achou um tesouro  
que era um montão de diamante  
(Breno, 6 anos)*

A presente pesquisa foi considerada relevante para os avanços das discussões atuais acerca da música na infância, especificamente no âmbito escolar público, a partir da perspectiva infantil.

Dentre os muitos *diamantes* encontrados no contexto em que foi realizada esta investigação, usando as palavras de Breno (6 anos), destacam-se:

- . Uma escola complexa, plural, pública e gratuita, que se tornou um espaço de encontro, de respeito pela alteridade, pela diferença e um lugar de interdependência;
- . Crianças vivas, brincantes, integradoras, criadoras de cultura, de músicas, copesquisadoras e coconstrutoras da realidade;
- . Uma comunidade escolar envolvida, que mergulha lúdico-estético-criativamente no universo infantil e deixa-se transformar por ele;
- . Uma proposta pedagógica construída com a centralidade no direito ao *exercício de ser criança*, com espaço para brincadeiras, interações, liberdade, diversidade, autonomia e afetividade.

Foi dentro desta esfera, favorável a uma verdadeira e sensível escuta às vozes das crianças, que a pesquisa foi realizada. Até onde foi possível averiguar, são raros os trabalhos que partem dessa concepção, já que a produção científica e intelectual brasileira existente considera, na maioria dos estudos, as perspectivas dos docentes no que se refere à música na escola.

Mudar o foco para a perspectiva da própria criança, considerada como sujeito de pesquisa e copesquisadora competente, é um importante avanço e mostra a adequação da escolha da técnica de estudo de caso, haja vista a originalidade deste estudo.

Conforme proposto, as vozes das crianças foram ouvidas nos sentidos literal, metafórico, político e artístico, as quais geraram importantes dados que poderão contribuir para a constante reconstrução do projeto artístico-educativo da equipe do CREIR.

Aponte-se para a relevância de trazer as músicas e as vozes das crianças como da mesma importância que o texto científico, como verdadeiras ideias musicais. Essa valorização permitiu tornar visíveis os olhares, as escutas, os sorrisos, os movimentos, e tantas linguagens que configuram as formas de expressão da infância.

No que se refere à análise dos dados gerados, assinala-se a necessidade de escolher algumas experiências sonoro-musicais consideradas relevantes para análise, entre as muitas realizadas ao longo dos três anos em que se deu a pesquisa. Como critério de escolha, buscou-se apresentar as propostas que dialogavam com a fundamentação teórica adotada e com as próprias concepções trazidas pelas crianças.

Uma dificuldade encontrada refere-se à quantidade de dados gerados a partir das entrevistas realizadas com os meninos e meninas. Tomada a decisão de entrevistar 77 crianças, em vez de 12, como previsto inicialmente, multiplicou-se, também, o trabalho de análise. Foi desafiador lidar com tantas e diversas vozes. No entanto, ressalte-se que se considera essa decisão acertada e coerente com a base teórica do trabalho e os propósitos da pesquisa, a qual parte de uma proposta democrática de Educação Musical e, portanto, deu voz a todos que quiseram participar.

No processo de análise, percebeu-se que, pela própria complexidade do cotidiano escolar e pelo grande número de crianças que seriam entrevistadas, muitas vezes faltou perguntar “por que”, após algumas de suas respostas. Na verdade, os desdobramentos das conversas são infinitos e, certamente, não se esgotam nesta tese. Certamente, a conversa com as crianças não serão interrompidas e se terá oportunidade de clarear alguns pontos que não ficaram suficientemente claros. Considera-se, ainda, as análises realizadas como um rico material diagnóstico para os educadores musicais que atuarão no Ensino Fundamental com essas crianças e importante material para novos estudos.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em uma instituição pública, aberta à comunidade, e com intuito de contribuir com avanços científicos, pedagógicos, artísticos, culturais e humanos, reitera-se o compromisso social desta investigação, que esteve todo o tempo presente. Considera-se essa abertura fundamental para que se avance nos estudos e ações em prol do fortalecimento da música na Educação Infantil brasileira.

Por outro lado, cabe refletir acerca do desafio de se realizar a pesquisa em uma Instituição quase bicentenária, considerada como “de excelência”, tendo, inclusive, se transformado em um Centro de Referência durante o percurso da investigação. A escola é frequentemente aberta a estagiários de graduação, de residência docente e pesquisadores diversos, que chegam ávidos por conhecerem a proposta da Instituição, portanto, tem-se



uma grande responsabilidade em relação ao trabalho desenvolvido. Apesar dos muitos “olhos” e “ouvidos” atentos às propostas realizadas e às próprias crianças, permitiu-se colocar-se em um lugar de experimentação, de possibilidade ao erro, pois como aponta Schafer, os “fracassos são mais importantes que sucessos” e é “preciso ensinar no limite do risco”. Portanto, os problemas vividos com as crianças do CREIR também são entendidos como importantes contribuições desta pesquisa.

Viveu-se um processo com muitos questionamentos, hipóteses, reflexões, estudos e, acima de tudo, mudanças. Foram muitas as transformações, o que corrobora a construção desta tese de forma rizomática: heterogênea, com múltiplos percursos, conexões e sempre aberta ao novo.

Foi fundamental o aporte teórico trazido pelo pensamento rizomático, proposto por Deleuze e Guattari para que se pudesse analisar as vozes das crianças. O aporte da Sociologia da Infância também trouxe importantes elementos para a compreensão dos comportamentos e sentidos trazidos pelos meninos e meninas.

As premissas de uma educação democrática, crítica, libertadora e construída pela comunidade escolar, assim como a compreensão da música como arte, jogo, criação e fator de desenvolvimento humano, guiaram as análises realizadas.

Além dos subsídios teóricos, as experiências vivenciais junto a Companhia de Música Teatral e nas escolas Reggio Emilia foram fundamentais para que também se avançasse em reflexões e ações referentes a práxis.

Após refletir acerca dos caminhos teórico-metodológicos escolhidos e suas respectivas contribuições e desafios, volta-se às questões que guiaram esta investigação. Como destacou Isabela (6 anos), “*a aula de música serve para descobrir alguma coisa*”. E, de fato, no percurso do doutorado teve-se por objetivo *descobrir algumas coisas* e desbravar novos territórios. Portanto, são trazidas reflexões a partir dos problemas que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa.

- “*Como a criança pequena constrói e percebe a Educação Musical no Colégio Pedro II?*”

Por meio da escuta às suas vozes, constatou-se que a criança constrói sua Educação Musical:

- . *brincando*: consigo mesma, com os outros, com brinquedos, com música;

- . *integrando-se*: à natureza, às linguagens, uns aos outros, às famílias, à comunidade.
- . *criando*: novos sons, novas músicas, novas brincadeiras e recriando a si próprias.

O gerúndio foi trazido propositalmente, pois estas ações são entendidas como contínuas, segundo a perspectiva freireana: “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 2016, p. 127).

O trabalho também revelou que cada criança é única, assim como são singulares seus contextos socioculturais e percursos pedagógicos. Os meninos e meninas revelam múltiplas formas de compreender e vivenciar a música no que se refere ao seu conceito, finalidade, às experiências realizadas e aos próprios aprendizados construídos. Portanto, aponta-se para a necessidade de uma Educação Musical multicultural, aberta, flexível e que valorize a diversidade.

Percebeu-se, ainda, a grande influência dos mundos sociais e da mídia nas ideias e ações musicais das crianças. Apesar de saber que a música produzida pela indústria cultural é parte de suas culturas, reitera-se a importância de ampliação de repertório destes meninos e meninas. É necessário, ainda, um trabalho com as famílias. Uma real mudança na Educação Musical se dará pelo envolvimento de todos que compõem a comunidade escolar. Esta *semente* está lançada, mas ainda são necessários aprofundamentos em termos de propostas e ações.

Outro fator identificado como central na construção da Educação Musical das crianças foram os vínculos afetivos construídos. Quando se perguntou a elas o que não pode faltar em uma aula de música, elas disseram que não podia faltar carinho, instrumento, e nem seus professores. Afirmam, portanto, além do afeto, o vínculo com as pessoas com quem convivem na escola. Essa afeição das vozes infantis leva a refletir na potência da educação como um ato de amor e diálogo, pois, como diz Paulo Freire, se não houver diálogo, o amor ao mundo e aos homens não se revela.

Nos espaços para livre manifestação, quando as crianças foram convidadas a deixarem algum recado, surgiram esses AFETOS. Afeto pela aula, pela escola, pela música. Identificou-se, assim, que a criança pequena constrói sua Educação Musical pela afetividade, o que leva esta pesquisadora a reiterar sua prática educativa baseada em aspectos humanos e científicos.

- “*Como construir um projeto artístico educativo COM e A PARTIR das crianças?*”

Identificou-se que, para se construir um projeto artístico educativo com a partir dos meninos e meninas, é preciso conviver e aprender com eles, por meio de uma escuta verdadeira e sensível às suas vozes. Esse princípio tem guiado a prática pedagógica desta pesquisadora, mas essa suspensão para parar e ouvir o que, de fato, a infância em contato com a música evoca foi um movimento transformador.

Assim como propõe Schafer (1991, p. 284), uma das bases do trabalho desenvolvido foi “procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas”. Nas diversas experiências sonoro-musicais foi possível ver de forma viva o modo musical das crianças e o “barulhar” das culturas da infância, como propõe Lino (2008).

A pesquisa levou à compreensão da competência dos meninos e meninas como coconstrutores de seu próprio aprendizado, com ênfase em aspectos experienciais e imaginativos, característicos do mundo infantil.

A partir da escuta das vozes infantis foi possível construir um projeto pedagógico que considera em primeiro lugar o humano - as relações, os encontros, o diálogo, a reflexão e a criticidade – e que assume a importância da diversidade, da abertura e da alteridade.

- . “Como as vozes das crianças transformam o contexto em que estão inseridas”?

Durante o percurso da pesquisa, o CREIR foi cotidianamente transformado pela criatividade, pelo jogo, pelas independências, descobertas, pelos movimentos e pelas novas rotas criadas e recriadas por crianças e adultos. São experiências criativas exercidas em um contexto de liberdade e humanidade.

Por meio de experiências sonoro-musicais, envolvidas em contextos de brincadeira, integração e criação, identificou-se que as crianças transformam a si próprias, o outro, a escola e a sociedade em que estão inseridas.

Respondidas às questões, considera-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados. Foi possível *construir um projeto artístico-educativo com e a partir da escuta*

*das vozes das crianças do CREIR*. Ressalte-se que quando se refere a um projeto, este não diz respeito a um documento planejado, mas, antes, a uma proposta criada cotidianamente, a partir do enredamento de conhecimentos, valores e culturas de todos os seus envolvidos. Um projeto sempre provisório, irrepetível, móvel e aberto.

O propósito de se “refletir acerca das crianças e das músicas como potência de transformação na construção da Educação Musical no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II” foi alcançado e, considera-se, expandido. Essa transformação não se deu apenas na construção da Educação Musical, mas na própria reconstrução cotidiana da escola e de seus atores.

A mudança da “cara da escola” aconteceu no momento que as crianças se sentiram livres para brincar, para fazer música, para criar, assim como quando as famílias e educadores mergulham lúdico-criativa e esteticamente no *exercício de ser criança*.

Considerando as músicas e crianças como potência de mudança, essa escuta às vozes infantis permitiu a criação e cultivo de novas rotas e perspectivas. Portanto, são traçadas novas *linhas de voo*, o que aponta para a incompletude e constante processo de experimentação e problematização por parte desta pesquisadora. O percurso trilhado revelou algumas esperanças, “desejos e sonhos”, quais sejam:

- . aprofundar o estudo em benefício do trabalho com música na Educação Infantil;
- . intensificar o envolvimento das famílias, considerado tão relevante. Ficou o desejo por um maior contato com as “avós”, que, apesar de terem aparecido poucas vezes, foram potentes: uma avó que ensina a cantar em japonês e outra que “volta a ser criança” e compartilha sua poética;
- . renovar as possibilidades de um fazer artístico dos educadores;
- . consolidar os movimentos de integração com os demais segmentos do Colégio: reiterar a importância de uma transição que respeite os desejos e anseios infantis, tendo a música como fator afetivo e agregador;
- . desenvolver um projeto com os alunos do ensino Técnico em Música, que propicie uma relação de aprendizado mútuo entre crianças e adolescentes;
- . continuar a desenvolver uma Educação Musical que vise o desenvolvimento humano.

Nestes anos de doutorado foi vivida uma verdadeira experiência deleuziana, em que todos os envolvidos afetaram uns aos outros e foram afetados em seus modos de ser, de agir, pensar e sentir.

Para além das contribuições para os avanços do campo científico, o resultado das análises aqui trazidas poderá ser um importante guia para as constantes reconstruções das propostas de Educação Musical destinadas às crianças, enfocando o que elas próprias valorizam.

Pode-se ver como um dos resultados desta tese o próprio processo vivido durante a investigação, no qual as crianças puderam se sentir valorizadas, ouvidas, sentidas, acolhidas e abraçadas. E isso sim pode ser potente no que se refere a construção de sua musicalidade, de sua humanidade.

Para Emanuely (5 anos), *“Pesquisa também ajuda a gente a melhorar ou estudar ou fazer uma matéria que você ajuda as pessoas [...] E pesquisa também ajuda a gente a ajudar”*. A partir desta perspectiva, pretendeu-se contribuir para *melhorar, estudar e ajudar* a avançar nos estudos e nas ações relativas à Educação Musical da criança pequena no âmbito escolar público.

Diante dos desafios relativos à universalização da Educação Infantil e da obrigatoriedade do Ensino de Música no Brasil, considera-se que esta investigação trouxe importantes contribuições.

Ressalte-se que os processos vivenciados durante esta pesquisa não são modelos ou exemplos a serem seguidos, mas podem servir de encorajamento e inspiração àqueles que desejarem se aventurar no universo da música na infância. A intenção é alimentar a rede de educadores musicais preocupados em desenvolver uma Educação Musical aberta, flexível e centrada na criança, dentro de uma perspectiva lúdica, integradora criativa, democrática, social, cultural e humana.

Nesta pesquisa a infância em contato com a música tornou-se um espaço de descobertas, sonhos, esperança e transformação. Uma potência trazida nas vozes infantis que revelam que a música serve *“pra gente se crescer”*, que elas querem *“tudo pra elas brincarem”* e que *“todo mundo nessa cidade cante as músicas mais bonitas”*; meninos e meninas que desejam brincar, integrar, criar, sonhar e voar. Impactados pela vivacidade infantil, adultos em contato com músicas e crianças sentem-se felizes por *“brincar de ser o outro e talvez um pouco mais de quem são”*, sentem-se realizados em fazer arte para e pelas crianças, pois, mesmo com as diferenças e disputas, nesta ação eles *“se entendem*

*muito bem*” e, ainda, ficam com vontade de “*agir como criança*” e “*brincar de roda de mãos dadas com a saudade*”.

Por fim, tendo como premissa a potência das crianças como possibilidade de transformação, é preciso aprender com elas a não ter medo de flutuar sobre o vazio com asas frágeis. É necessário permitir-se aprender com as crianças, o que poderá ser transformador e inaugurar novos e potentes territórios. Fica, então, o desafio para as famílias e educadores: aprender com elas a brincar, integrar, criar, sonhar e voar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea* - Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, n. 2. p. 85-97, Jul./Dez. 2011.
- ALMEIDA, M. B. S.; PUCCI, M. D. *Outras terras outros sons*. 1. ed. São Paulo: Callis Editora, 2003.
- ALVES, R. *A alegria de ensinar*. 3. ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- ALONSO, C. *La improvisación libre: la composición en movimiento*. Madrid: Editorial dos Acordes, 2008.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaskman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICA DA UFG, 2., 2002, Goiás. *Anais...* Goiás: ANPPOM, 2002. p. 18-29.
- BARBATUQUES. Disponível em: <http://barbatuques.com.br/pt/>. Acesso em: 20.12.2017.
- BARBOSA, M.C.S; HORN, M.G.S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARROS, M. de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30.12.2017.
- BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- BEINEKE, V. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.26, p.92-104, jul./dez. 2011. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista26/revista26\\_artigo8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista26/revista26_artigo8.pdf)>.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante*. Tradução de M. Sardinha & M. H. Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BOMTEMPO, E. A Brincadeira de Faz-De-Conta: Lugar do Simbolismo, da Representação, do Imaginário. In: Kishimoto, T. M. (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 57-71.

BOECHAT, B. SOBREIRA, Silvia; A extensão vocal infantil. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL *Anais...* 2015. Disponível em:

<[http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/pa\\_per/view/1024/421](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/pa_per/view/1024/421)>. Acesso em: 15 junho 2017.

ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiás. *Anais...* Goiás: ANPPOM, 2002. p. 18-29.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, MEC/SEB. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.11.769, de 18 ago. 2008. Altera a Lei n. 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. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.278, 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDB n. 9394/96.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL. Lei n. 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13278.htm). Acesso em 22 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998 (3 vol.).

BRASIL, MEC. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. MEC/ SEB. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006a, 2 vol.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006b.



\_\_\_\_\_. *Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil*: manual de orientação pedagógica: módulo 1 / - Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRETAS, S. A. e MARTINS, M. C. *Avaliação de crianças sobre as ações e serviços voltados para garantia de direitos e ampliação de cidadania*. O que dizem as crianças sobre a escola? (Relatório de pesquisa/digitado). 2008.

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

\_\_\_\_\_. *Música na Educação Infantil*: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. *Criar e comunicar um novo mundo*: as ideias de música de H-J Koellreutter. Dissertação de Mestrado. Programa de Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Por uma educação musical do pensamento*: novas estratégias de comunicação. Tese de Doutorado. Programa de Comunicação e Semiótica. PUC/SP, 2007.

\_\_\_\_\_. O menino e a folha de capim: trajetórias do fazer musical da infância. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p. 11-23, jul./dez. 2015.

BURNARD, P. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 353-374.

CAMPBELL, P. S. Global Practices. In: McPHERSON, G. E. (org.). *The Child as Musician: a handbook of musical development*. New York, EUA: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.

CARVALHO, F. A. de. *A criação dos Pedrinhos: Análise Histórica das concepções de currículo dos dois primeiros planos gerais de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. (1986-1996/97)*, Rio de Janeiro: *Dissertação em Educação*, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CATAO, V. M. C. *Musicalização na educação infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIRIO, 2011.

CHIZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COLÉGIO PEDRO II. *História do CPII*. Disponível em [http://www.cp2.g12.br/historia\\_cp2.html](http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html). Acesso em 14.10.2014.

\_\_\_\_\_. *Blog do CREI.*. Disponível em:  
<http://eduinfantilcp2.blogspot.com.br/>. Acesso em 01.11.2017.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II.* Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Implementação da Unidade de Educação Infantil,* Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. *ANUÁRIO,* Rio de Janeiro. 1911.

\_\_\_\_\_, UEI. *Carta em defesa da autonomia da Educação Infantil.* Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. *Carta enviada aos conselheiros do CONSUP,* 2015.

\_\_\_\_\_, CREIR. *Projeto Político Pedagógico Institucional.* Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <http://eduinfantilcp2.blogspot.com.br/p/ppp-2017.html>. Acesso em 01.12.2017.

\_\_\_\_\_, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Projeto Político Pedagógico Institucional.* Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. *Ata n. 21 do Conselho de Educação Musical.* Rio de Janeiro, 2016.

COMPANHIA DE MÚSICA TEATRAL. *GermInArte.* Disponível em:  
<http://www.musicateatral.com/germinarte/>. Acesso em 24.10.2017.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente.* Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-60.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. *Sociologia da Infância.* Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P; SANTOS, N. Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil. Trabalho Apresentado, *GT 07, Reunião anual da ANPED,* 2007.

COSTA, M. V. de A. *Construindo a História da Educação Musical no Colégio Pedro II.* In: *Anais do XV Congresso da ANPPOM Rio de Janeiro,* UFRJ, 2005.

COTRIM, R. HENRIQUES, W. *Composição coletiva do Hino da Educação Infantil do Colégio Pedro II: um relato de experiência,* Interlúdio: Revista do Departamento de

Educação Musical do Colégio Pedro II, v3, n.3, p. 37 – 51, 20015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1252/924>. Acesso em 21.04.2017.

COUTINHO, A. M. S. Criação e manifestação da cultura infantil. In: \_\_. As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, p. 103-127. 2002.

CRUZ, S. H. V. *A qualidade da educação infantil na perspectiva das crianças*. In: Oliveirafarmosinho (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008. p. 75-93

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Fluir: A Psicologia da Experiência Ótima*. Tradução de Marta Amado. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1990.

CUNHA, S. M. *Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

DELALANDE, F. *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Éditions Buchet/Chastel, 1984.

\_\_\_\_\_. *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além. *ORFEU: Revista do Programa de Pós graduação em Música/ CEART/ UDESC*, Santa Catarina, v.2, n.2, p. 13-30, dez. 2017.

DELALANDE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 61-80.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *O liso e o estriado*. In: *Devir-Animal*. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. V. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997b. p. 179-214.

DELEUZE; G. Os intelectuais e o poder (conversa em Michel Foucault e Gilles Deleuze/02 de março de 1972). In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: edições Graal. Organização e tradução de Roberto machado, 1979.

\_\_\_\_\_. *Proust e os signos*. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2014.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) *Por uma cultura da infância*:

metodologias de pesquisa com crianças. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DOMINGUES, J. E. *Ubuntu*. Disponível em:  
<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/> -  
 Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues. Acesso em 12.12.2016.

EDWARDS; GANDINI; FORMAN. *As cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ESPÍNDOLA, N.; BARBOSA, E. Conselho Superior do Colégio Pedro II via Neila Espindola e Elaine Barbosa. *Sessões do dia 30/05: como fica a Educação Infantil em nossa escola?* Disponível em:  
[http://docentesnoconsumcp2vianeila.blogspot.com.br/2016\\_06\\_01\\_archive.html](http://docentesnoconsumcp2vianeila.blogspot.com.br/2016_06_01_archive.html) >.  
 Acesso em 22.10.2016.

FARIA, A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo/Campinas: Cortez, 1999.

FERNANDES, F. “As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis”. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Schafer - Um Educador Musical em um Mundo em Mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibepe, 2011.

\_\_\_\_\_. *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

FRANKLIN, B. The case for children's rights: a progress report. in Bob Franklin (Ed.), *The Handbook of Children 's Rights*. Comparative Polley and Practice. (3-22) London: Routledge, 1995.

FRAPAT, M. *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*. F. Mazzoli (a cura di), Bergamo: Edizioni Junior, 1994.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Educador, Educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- \_\_\_\_\_. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2000 (1991).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016 (1981, 1999, 2004).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, Coleção Saberes, 2002 (1975; 1997; 2001).
- \_\_\_\_\_. *Política e Educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23), 2001.
- \_\_\_\_\_. *Instituto Paulo Freire*. Disponível em [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org). Acesso em 02.01.2016.
- FRIEDMANN, A. *Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- FRISON, L. M. B. Portfólio na Educação Infantil. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, v. 1, n. 43, p. 213-227, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/php/sumario.php?sum=43>>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- GAINZA, V. H de. *Música: Amor y Conflicto - Diez. Estudios de Psicopedagogía Musical*. Lumen: Buenos Aires, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia musical: Dos décadas de pensamento e acción educativa*. Buenos Aires, Lumem, 2002.
- \_\_\_\_\_. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3. ed. São Paulo: SUMMUS , 1988.
- \_\_\_\_\_. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.
- GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989 (1973).
- GOMES, S. de A. B. Cerimônia de Abertura. *Anais do II Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II*, 2015. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/anaismusica/article/view/645/546>>. Acesso em 02.05.2016.
- HEIDEGGER, M., & Boss, M. (Org.) *Seminários de Zollikon*. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, Referências Psicologia USP I [www.scielo.br/pusp](http://www.scielo.br/pusp) 258 Ida Elizabeth

Cardinalli 258 SP: Universitária São Francisco, 2009 (Trabalho original publicado em 1987).

HORTÉLIO, L. Música Tradicional da Infância. *Reflexão & Ação*, v. 22, n. 1, 2014.  
Entrevistadora: Dulcimarta Lemos Lino. Disponível em:  
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4637/3268>. Acesso em:  
11.10.2015.

\_\_\_\_\_. A Cultura Tradicional da Infância. Apostila do curso lato-sensu  
“Capacitação docente em música brasileira”. Universidade Anhembi-Morumbi, 2004.

\_\_\_\_\_. Abra a roda tindo-lê-lê. Pesquisa e direção: Lydia Hortélio. Participação  
especial: Antonio Nóbrega (CD). São Paulo, 2003.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*; Tradução de João Paulo  
Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JARDIM, V. L. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas – 1838 – 1971*.  
Tese de Doutorado. PUC – SP, 2008.

JENKS, C. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*. Crescer e aparecer  
ou... para uma sociologia da infância, N. 17. Porto: Afrontamento, 1994, p. 185-216.

JENKS, C. (Org.). *The Sociology of childhood. Essential readings*. Brookfield, VT:  
Gregg Revivals, 1982.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.  
*Revista da Abem*, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da  
cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.).  
*Pistas do Método da Cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.  
Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS,  
Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do Método da  
Cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina,  
2015.

KOELLREUTTER, H. J. Seminários Internacionais de Música In: KATER, C (Org.)  
*Educação Musical: Cadernos de estudo nº6*. Org. Carlos Kater. BH:  
Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997,p.p 29-32.

\_\_\_\_\_. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria  
musical. In: KATER, C. (Org.) *Educação Musical: Cadernos de estudo nº6*. BH:  
Atravez/EMUFGM/FEA/FAPEMIG, 1997, p.45-52.

\_\_\_\_\_. A Caminho da Superação dos Opostos. *Música Hoje - Revista  
de Pesquisa Musical*, Departamento de Teoria Geral da Música da EMUFGM, Belo  
Horizonte, n. 02, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades*. In: Cadernos de Estudo: Educação Musical nº1. São Paulo: Atravez, 1990.

KOHAN, W. O. A Infância da educação: o conceito devir-criança. In. KOHAN, W. O. (Org). *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

LABEGALINI, A. C. F. BARALDI (orgs.). *Pesquisa em Educação: passo a passo*. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v.19, p.20-p.28, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

LOMBARDI, S. S. L. *Música na Escola – Um desafio à luz da cultura da infância*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2010.

MACHADO, R. S. A. Cerimônia de Abertura. Anais do II Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II, 2015. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/anaismusica/article/view/645/546>>. Acesso em 02.05.2016.

MARIANI, S. Émile Jacques-Dalcroze: A música e o movimento In: Mateiro, T; Ilari, B. *Pedagogias em Educação Musical* (org.) Curitiba, ibpex, 2011.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOLI, F., SEDIOLI, A., ZOCCATELLI, B., *I giochi musicali dei piccoli*. Bergamo: Edizioni Junior, 2003.

MOREIRA, A. A. *O espaço do desenho e a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1991.

MORIN, E. *Mi caminho*. Barcelona: Gedisa, 2010.

MOTTA, F. M. N.; KRAMER, S. *De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino. Fundamental*. Rio de Janeiro, 181 p.

Tese de Doutorado – Departamento de *Educação*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

MUNDURUKU, D. *Histórias de Índio*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2002.

NETTL, B. How do you get to Carnegie Hall? Teaching and learning. In: NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. 2a ed. Champaign: University of Illinois Press, 1983.

NIERI, D. *A Pesquisa Brasileira em Educação Musical Infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas*. São Paulo: Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, 2014.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PAJÓN, I. *Fenomenologia de la incertidumbre*. Madrid: Fundamentos, 2002.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Centro de estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997, p. 9 -30.

PINTO, M. “A infância como construção social”. In: PINTO, M. J. (coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73. (Col. Infans).

PEREIRA, M. V. M. *Nota da ABEM a respeito da Política Nacional de Formação de Professores anunciada pelo MEC*. Online, Acesso em 22.out.2017.

QUEIROZ, L. R. S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO; V. M.; QUEIROZ, L.R.S (orgs.) *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da UFPb, 2005. p.49-65.

QVORTRUP, J. Childhood in Europe: a new field of social research. In: CHISHOLM, Lynne et al. (eds.) *Growing up in Europe*. Berlin/New York: De Gruyter, 1995.

RAO, Doreen. *Choral Music Experience: Young singing voice*. v.5. USA: Boosey & Hawkes, 1987.

RHODEN, S. M. *O sentido e o significado da notação musical das crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: A organização escolar*. São Paulo: Editora Moraes, 1986.



RINALDI, Carla. *Em Diálogo com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2014 (2012).

ROCHA, I; SZPILMANN, R. G. Editorial. *Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, v.1, n.1, p. 65-83, 2010.

ROCHA, I. de A. “Para mim, cantou perfeito: DEZ!!”. *Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, v. 2, n.1, p. 16-18, 2011.

RODRIGUES, H. Ciências sociais e humanas no século XXI: inconfiáveis, usos e significados privados. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, Lisboa, Edições Colibri, n. 14, p. 179-192, 2001.

RODRIGUES, H; RODRIGUES, P. Música, Jogo e afectos. *Revista portuguesa de psicanálise*, Lisboa, Órgão Oficial da Sociedade Portuguesa de Psicanálise, n. 20, p. 139 – 148, 2009.

RODRIGUES, et al. *Ecos de OPUS TUTTI*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

RODRIGUES, H., RODRIGUES, P. & RODRIGUES, P. F. Visão e perspectivas do projecto GermInArte: A qualificação de recursos humanos e profissionais nos cuidados prestados na infância como alicerce para o desenvolvimento social e humano. In Ferreira, M. P. & Cascudo, T. (coord.), *Música e História: Estudos em Homenagem a Manuel Carlos de Brito* (p. 423 – 439). Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Universidade Nova de Lisboa: Edições Colibri, 2017.

RODRIGUES, P. M., RODRIGUES, H. Manual de criação de bichos. Formação e processos de composição no modelo de constelações artístico-educativas. In: RODRIGUES, H.; RODRIGUES, P. M. *A arte de Ser Professor*. Lisboa: Edições Colibri, 2014.

RODRIGUES, H. RODRIGUES, P. M. Invenção a duas vozes acerca de aldeias necessárias para que as crianças cresçam. In: RODRIGUES, H.; RODRIGUES, P. M. *A arte de Ser Professor* – Lisboa: Edições Colibri, 2014. p. 157-232.

RODRIGUES, H.; RODRIGUES, P. F. & RODRIGUES, P. M. *Manual para construção de jardins interiores* – Acerca de Jardins Interiores. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

---

\_\_\_\_\_. *Manual para construção de jardins interiores* – Colos de Música. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

RODRIGUES, H. “Mais música para os pequeninos”. *Revista Pais & Filhos*, Set. 2000. p. 38-42.

RODRIGUES, H.; RODRIGUES, P. “Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade: palavra ou melodia?” In: *Revista de Educação Musical*, 134, 2010, p. 11-22.

SAIONE, T. de M. F. Apresentação da Chefia do Departamento de Educação Musical. *Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, v.1, n.1, p. 11-12, 2010.

SÁNCHEZ, C. *Ecologia do Corpo*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, R. Jacques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e artes da Unirio*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-48, 2001.

SANTOS, R. M. S. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, R. M S et al. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

\_\_\_\_\_. Música na escola: a produção contínua de jogos. In: Educação em Rede – V. 4. *Música na escola: caminhos e possibilidades para a Educação Básica*. Rio de Janeiro: SESC, 2015.

\_\_\_\_\_. Práticas de Ensino de Música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 34, p. 110-124, jan-jun 2015.

Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issu e/current/showToc>. Acesso em: 18 set. 2015.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. V. 26, N. 91. Campinas: CEDES, 2005, p. 361 – 378.

SCHAFER, M. *O Ouvido Pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. *Patria: the complete cycle*. Toronto: Coah House Books, 2002.

SEKEFF, M. de L. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

SILVA, J. P. Da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. *A criança fala. A escuta de crianças em pesquisas* (p. 79-101). São Paulo: Cortez, 2008.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TACUCHIAN, R. Tradição e resistência. In: GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, SECRETARIA DE CULTURA; ASBAN. Catálogo Banda Larga. *Programa de atualização para bandas de música do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2010, p. 17-22.

TAVARES, P. Artista Rizoma - O lugar do artista como professor e investigador no Ensino Superior. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. ?, 2012.

VECHI, V. *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata, 2013.

VILLA-LOBOS, H. Villa-Lobos por ele mesmo/ pensamentos. In: RIBEIRO, J. C. (Org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1998).

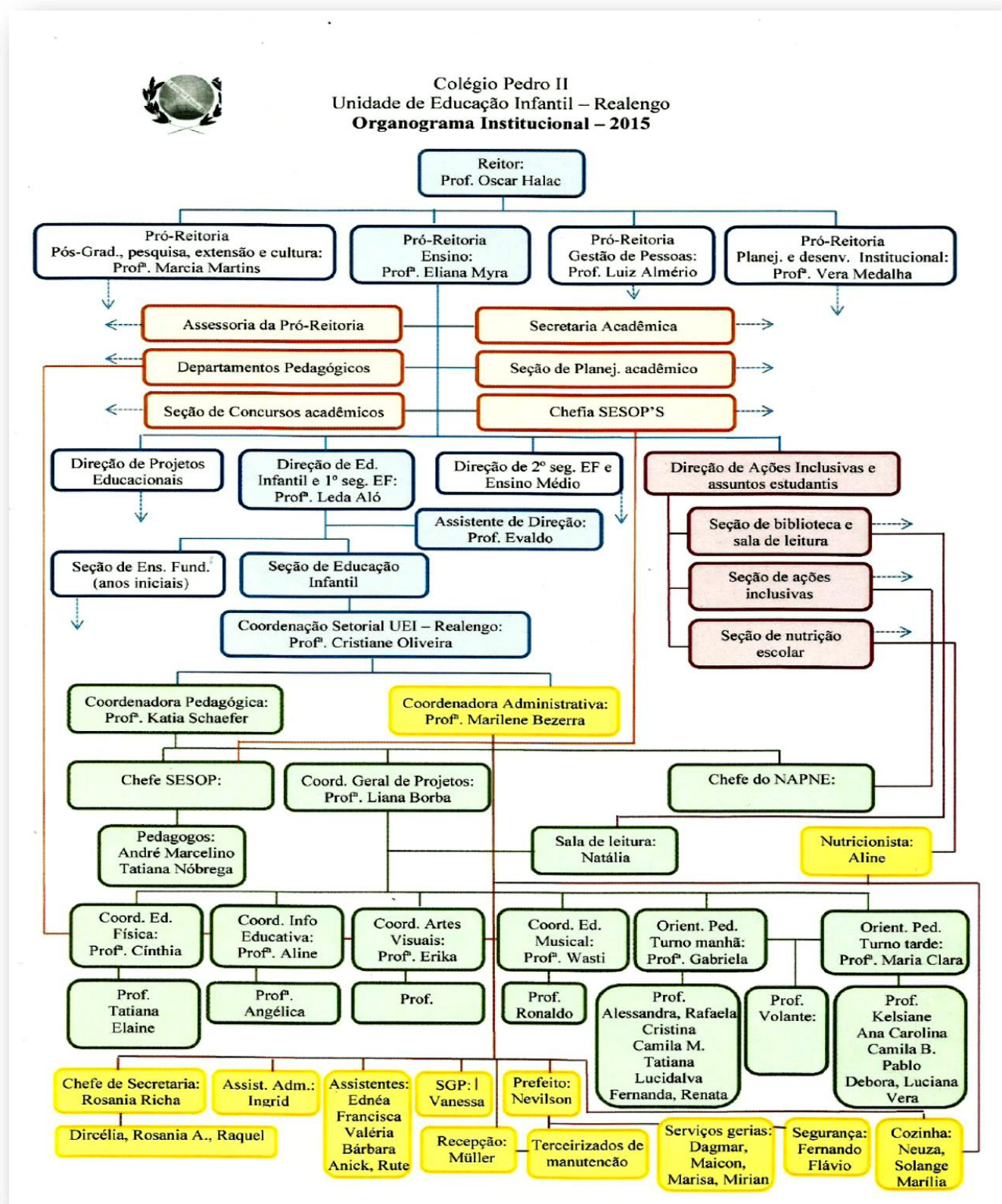
WEFFORT, M. F. Observações, registro, reflexão. Instrumentos metodológico I. São Paulo: Publicações Espaço Pedagógico, 1992. Série Seminários.

WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

ZABALZA, M. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

## ANEXOS

## ANEXO 1: ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL



**ANEXO 2: NOMES DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA****TURMA 12 (3-4 anos)**

Adryan Kaleb Sudré Rocha  
David Gabriel Lira  
Gustavo Alexandre Alves da Silva Satyro  
Isabela de Andrade Sales Paes Mercedes  
Julia Vicente dos Santos  
Lucas Alves Costa  
Luiza Seixas Manguelli  
Mariana Martins de Souza Pinto  
Max Silva da Fonte Diniz  
Nicoly da Rocha Manhães  
Valentina Goães da Silva

**TURMA 22 (4-5 anos)**

Ana Julia da Costa Marques  
Arthur Pereira Facini  
Camila da Costa Lima  
Camilly Victoria da S. Guimarães  
Daniela de Andrade Tavares Bastos  
Gabriel Roma dos Santos Candido  
Isabella do Nascimento Serrano  
Laura Ramos de Souza  
Lorena D'Oliveira Moretti  
Mariana Costa dos Reis  
Miguel Moreira da Rocha  
Sarah Nogueira de Oliveira

**TURMA 24 (4-5 anos)**

Emanuely da Silva Geraldo  
Esther de Oliveira Ramos de Paiva  
Fernanda Couto Trindade dos Santos  
Guilherme Oliveira Sabbadim?  
Isabela Marques Rocha  
João Felipe Almeida da Conceição  
José Lucas Rozendo da Silva Amancio  
Livia Luiza Elias  
Miguel Moreira Nunes Jaquet Cogliatti  
Paulo Henrique Hyer Rangel R de Oliveira  
Sophia Martins Ribeiro  
Sophia Primo de Araujo

**TURMA 26 (4-5 anos)**

Dhamaris Montes dos Santos  
Enzo Leal Cinelli  
Gabriel Nunes de Lima Figueiredo Jorge  
Guilherme Ferreira Ribeiro

Julie Cristine Alves Soares da Costa  
Laís Vitória Marques dos Santos  
Manuela Mendonça Romão  
Maria Eduarda de Souza dos Santos  
Mariane de Moura Trinta  
Pedro Henrique da Silva Miranda  
Valentina dos Santos Bertrand  
Vitor Ryuiji Oura Midzuno

**TURMA 32 (5-6 anos)**

Antonio Gabriel Ruiz Marçal Lopes  
Breno Paccione da Silva  
Cauã Farias Vieira Nunes  
Dafny Nunes Araujo  
Danilo Vitor Ferraz Pereira  
Gabriele da Silva Vieira  
Isabella Oliveira Arraes de Almeida  
Isabelly Luz do Nascimento  
Isabelle de Oliveira Sales  
João Victor de Andrade Garcia  
Lucas de Azevedo Guimarães  
Rayssa Correia Menezes  
Rebeca de Souza Oliveira  
Sofia Ribeiro Moreno  
Vitória Vieira Gomes

**Turma 34 (5-6 anos)**

Arthur Waltz Rocha  
Caio Leiroz Moreira do Carmo  
Cláudio José de Palma Pereira Júnior  
Daniel Paiva Gomes  
Danniel Cunha de Menezes  
Enzo da Costa Rocha  
Gustavo Barboza Eduardo  
João Marcos Ribeiro de O. Thomas Rodrigues  
Juliana do Nascimento Barbosa  
Julia Marcelly Neto Diniz  
Kauê Victor Campos Tapajós  
Maria Rosa Ferreira Martins  
Mateus Gomes Rosa  
Pedro Lucas Alves Costa  
Rachel Christine dos Santos Trajano  
Pollyana Resende e Silva Carrilho Moraes  
Rafaelli de Araújo Lopes

### ANEXO 3: O QUE É MÚSICA PARA AS CRIANÇAS DO CREIR

*Música é cantar*  
*Música pra mim é um negócio de cantar*  
*Música é uma coisa que canta*  
*A música é um negócio que a professora nos ensina e a gente começa a cantar*  
*Música é uma coisa muito linda*  
*Música é pra gente ouvir rock'n roll*  
*É.. funk Música é o som saindo do nosso .. [aponta pra ouvido] escutar*  
*Eu gosto muito de música porque elas são muito legais e você pode ouvir em qualquer*  
*lugar que você quiser.*  
*Até no youtube.*  
*E quando a gente pega o instrumento começa a fazer barulhos diferentes*  
*Música? Tocar tambor, tocar qualquer coisa..*  
*Música é pra tocar instrumento, é pra dançar também*  
*É você cantando e dançando*  
*Música é uma coisa pra gente dançar, uma coisa que a gente gosta muito*  
*Uma coisa baixa e que todo mundo pode dançar*  
*Música é ... uhm.. não sei!*  
*É um negócio de louvor*  
*Música é barulho*  
*Tchu tchu tchu thchu... [risos]*  
*Lá, lá, lá...*  
*Lá, lá, lá, lá, lá vai uma lagarta.. tá tá tá tá sempre a mastigar*  
*É.. da borboleta de orelha*  
*É porque a música pode ser do "Auimauê" e pode ser também da "Maria Fumaça"*  
*Cúmplices de um resgate Beijo, beijo, beijo*  
*Música? É assim olha...é assim que eu vou fazer, olha [toca tambores]*  
*A música é que a gente canta e depois a gente tem um sininho pra bater e também tem o*  
*pandeiro*  
*A música é quando que a gente fica com microfone, cantando a música, toca o violão e*  
*uma bateria e também uma flauta em um piano*  
*É uma coisa que a gente aprende a dançar, a cantar as músicas do Colégio que a gente*  
*inventa*  
*Música é tipo assim é um negócio que a gente tá, tipo assim, a gente tá pensando uma*  
*música na cabeça, aí a gente escreve, aí depois a gente pensa mais música, aí a gente*  
*canta*  
*É uma coisa bem legal, uma coisa divertida*  
*Uma diversão*  
*Música é barulho*  
*Música é música*

Texto construído a partir das falas literais de 29 crianças: Antônio (6 anos), Breno (6 anos), Camilly (5 anos), Cauã (6 anos), Daniel (6 anos), Danilo (6 anos), David (4 anos), Emanuely (5 anos), Ester (5 anos), Fernanda (5 anos), Gabriela (6 anos), Gustavo (4 anos), Isabela (5 anos), João Vítor (6 anos), José (5 anos), Júlia (6 anos), Juliana (6 anos), Laura (5 anos), Lívia (5 anos), Lorena (5 anos), Mariana (4 anos), Mariana (5 anos), Paulo (5 anos), Polyana (6 anos), Sara (5 anos), Sofia (6 anos), Sophia (5 anos), Valentina (4 anos), Vítor (5 anos).

#### ANEXO 4: A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA AS CRIANÇAS DO CREIR

*Pra que que serve? Pra tocar instrumento, pra gente cantar, dançar e fazer as brincadeira  
Pra cantar  
Serve pra gente.. pra gente aprender a cantar  
Aula de música .. lá, lá, lá, lá... Lá, lá, lá, lá.. lá vai uma lagarta.. [cantam e dançam...]  
Pra aprender a cantar em japonês. [risos] Foi a minha vó que ensinou  
Pra gente cantar, pra gente tocar instrumento  
E também a gente pode conversar  
Pra mim é muito legal. Então serve pra gente dançar  
Pra dançar. Pra dançar com os instrumentos também  
A aula de música é pra aprender as coisas de tocar  
É pra tocar uma coisa  
Pra tocar, é pra tocar e também ou então se quiser ver vídeo que tem da Coruja dos  
Segredos e tem do Gigante  
Pra aprender  
Pra Música  
Pra aprender músicas Aula de música serve pra gente aprender as músicas e as letras  
da música  
Pra gente aprender a tocar, igual eu, já aprendi.  
Pra gente tocar melhor  
Pra dançar, pra brincar, pra dançar, pra... [Pra] se esconder de você  
Pra dançar, pra brincar e pra fazer casinha.. pra aprender a cantar Tchu, tchã tchã  
tchu tchu tchá [em ritmo de funk] Pra gente brincar de brincadeira Pra se esborrachar  
no chão. [risos]  
É.. pra gente.. aprender músicas super legais pra ensinar pras outras crianças que não  
sabem E também serve .. e algumas músicas também servem pra gente relaxar.  
Aula de música é pra gente aprender música  
É.. serve pra crescer e também pra tocar música  
Pra que serve? Aula de música é música!*

Texto construído a partir das falas literais de 28 crianças: Dhamaris (5 anos), Daniela (5 anos), David (4 anos), Emanuely (5 anos), Enzo (5 anos), Gabriel (5 anos), Giullia (4 anos), Guilherme (5 anos), Isabela (4 anos), Isabela (5 anos), Juliana (5 anos), Lívia (5 anos), Lorena (5 anos), Lucas (4 anos), Lucas (6 anos), Luiza (4 anos), Manuela (5 anos), Maria Eduarda (5 anos), Maria Eduarda (6 anos), Maria Rosa (6 anos), Mariana (5 anos), Max (4 anos), Paulo (5 anos), Polyana (6 anos), Sara (5 anos), Sofia (5 anos), Valentina (5 anos), Vitor (6 anos).



**ANEXO 5: AS AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO AS CRIANÇAS DO CREIR**

*A gente canta  
 A gente canta e dança  
 A gente canta e aprende música.  
 A gente toca, a gente canta, a gente canta o Hino do Colégio e é bem legal  
 A gente canta com instrumentos também  
 A gente canta, dança e toca  
 A gente pode tocar  
 A gente pode bater palminha  
 E pode brincar de várias brincadeiras  
 A gente brinca de música  
 Canta, brinca e faz outras coisas também  
 A gente escuta música  
 A gente ouve histórias  
 A gente toca música, a gente arruma  
 A gente dança  
 A gente brinca, a gente faz música  
 A gente inventa música  
 A gente toca instrumento, a gente se diverte, a gente faz casinha  
 [A gente faz] um monte de coisas legais e mais legais  
 A gente aprende  
 A gente se diverte, a gente se esconde  
 A gente canta, a gente vê desenho de cantor, a gente dança, a gente brinca de música*

Texto construído a partir das falas literais de 17 crianças: Dafny (6 anos), Daniela (5 anos), David (4 anos), Gabriel (5 anos), Giullia (4 anos), Isabela (6 anos), João Vítor (6 anos), Lívia (5 anos), Lorena (5 anos), Lucas (4 anos), Luiza (4 anos), Manuela (5 anos), Maria Eduarda (5 anos), Mariana (4 anos), Max (4 anos), Miguel (5 anos), Valentina (4 anos).

## ANEXO 6: O QUE AS CRIANÇAS DO CREIR APRENDERAM NAS AULAS DE MÚSICA

### *Música*

*A gente aprende muita coisa. A gente aprende a música*  
*A gente aprende música nova*  
*Na aula de música a gente aprende música divertida, músicas legais*  
*Eu aprendi muuuitas coisas. ... Eu aprendi a música do “Gigante”*  
*Eu aprendi a cantar ópera e também aprendi uma coisa Okinakurino kinoshitadê*  
*A gente aprendeu aquela de sabão... Lava, lava, lava...*  
*Eu aprendi aquela música do Relógio. Aquele do Relógio coloca o X, aí depois volta e depois...*  
*A gente também aprende aquele Mão no coração, bate palma estala o dedo.. eu adoro*  
*A gente aprendeu a cantar*  
*Eu aprendi que cantar é uma coisa muito boa*  
*Aprendo que cantar é bom, que se não tivesse música não teria alegria*  
*Eu aprendi a cantar, a tocar e.. só*  
*Aprendi a tocar tambor. Só tambor e xilofone. ... E violino*  
*Eu aprendi na aula de música que só tem que .. tocar música. [risos]*  
*Eu aprendi na sala de música que a gente toca bastante música e a gente aprende*  
*muitas coisas legais*  
*A gente aprendeu cantar, aprendeu os nomes dos instrumento, aprendeu brincadeiras*  
*novas, a gente também toca tambor*  
*A tocar bateria.. tocar, tocar.. (fala ritmicamente)*  
*Eu aprendi que tocar violão é muito legal*  
*Dançar Amar nossa aula*  
*Aprende tocar e aí a gente aprende “se crescer”*

Texto construído a partir das falas literais de 22 crianças: Ana Júlia (5 anos), Antônio (6 anos), Cauã (6 anos), Dafny (6 anos), Danilo (6 anos), Ester (5 anos), Fernanda (5 anos), Gabriel (5 anos), Giullia (4 anos), Isabela (4 anos), Isabela (5 anos), Isabelly (6 anos), Juliana (6 anos), Laura (5 anos), Lívia (5 anos), Lorena (5 anos), Lucas (4 anos), Luiza (4 anos), Maria Eduarda (5 anos), Maria Eduarda (6 anos), Sara (5 anos), Valentina (4 anos).

**ANEXO 7: DO QUE AS CRIANÇAS DO CREIR GOSTAM DE BRINCAR**

*Brincar*  
*Eu gosto de tudo*  
*Eu gosto do brinquedão*  
*Brinquedão! Brinquedão! Brinquedão!*  
*O Parquinho*  
*Eu adoro brincar lá no pátio*  
*E eu gosto de pular no pula - pula*  
*Gosto de brincar... também de boneca*  
*A gente gosta de brincar de pega-pega, brincar de corda, brincar de bicicleta*  
*De esconder de você*  
*Eu gosto de brinquedão, da aula e mais do gigante e da coruja*  
*A gente fica brincando, aí depois a gente fica tocando*  
*A gente gosta de pular corda, andar de bicicleta e tocar música*  
*Tocar instrumento, dançar e fazer brincadeira*  
*A gente adora brincar muito na sala de música*  
*Quando a gente gostar de tocar com os instrumentos.*  
*Brincar de parquinho com meus amigos da escola*  
*A gente gosta de pega-pega, pic-cola, pic-parede, pic-gelo, a gente adora tudo!*  
*A gente adora no brinquedão, brincar de mãe e filha...*  
*A gente adora brincar com aqueles carrinhos*  
*E a gente adora brincar de brinquedo*  
*AH! Abre a roda, tindoletê*  
*Eu gosto de brincar!*  
*Eu também!*

Texto construído a partir das falas literais de 16 crianças: Breno (6 anos), Camilly (5 anos), Daniela (5 anos), David (4 anos), Fernanda (5 anos), Gabriel (5 anos), Isabela (4 anos), Isabela (6 anos), Isabelly (6 anos), Lorena (5 anos), Lucas (4 anos), Luiza (4 anos), Maria Eduarda (5 anos), Mariana (4 anos), Miguel (5 anos), Rayssa (6 anos).

## ANEXO 8: PARTITURA "OS SONHADORES – TURMA 22"

## Os Sonhadores - Turma 22

Poesia criada pelas crianças da turma 22

Roda de versos "Sereia"

Eumora-vanaa - re-ia Se - re-ia me mu-dei pa-rao ser - tao Se re-ia a-prendi a namo - rar Se -  
 7 re-ia comum a-per - to de mão Ó Se-re - ia A-na Ca-ro-li-na so-nha Se re - ia com um me-  
 12 ni-no Se - re - ia muito se-re - le-pe Se - re - ia É o Gabri - el Ó Se-rei - a o Gabri-el  
 18 so-nha Se re - ia com u-mame - ni-na Se - re - ia de ra-bo de ca - va-lo Se - re-ia É a-Ca-  
 24 mi-llyó Se-rei - a A-Camilly so-nha Se re - ia com uma ga - ro-ta Se - re - ia que tá de  
 30 tran-ça Se - re-ia É a - Sa-rao Se-rei - a A Sa - ra so-nha Se re - ia com u-machu-  
 36 chi-nha de borbo - le - ta que tá name - ni-na Se - re-ia É a Dani - e-laó Se-rei - a a Da-ni-e-la  
 42 so-nha Se re - ia com u-mapes - so - a Se - re - ia de ca-be-lo sol - to ócu-los eg - nel é a-Fer-  
 48 nan-daó Se-rei - a a Fernanda so-nha Se re - ia com um gu - ri - Se - re - ia que gosta de  
 54 fes-ta e de pi - po-ca É o Ar - thur Ó Se-rei - a o Arthur so-nha Se re - ia com u-mame-  
 60 ni-na Se - re-ia seu ca-be-lo ca-che - a - do Se - re-ia É a I-sa - be-laó Se-rei - a a I-sa-be-la

66  

 so-nha Se re - ia com a-que-le ga - ro-to Se - re - ia que se ma - chu - ca em to - da cal - ça - da É o Mi-  
 72  

 guel Ó Se - rei - a o Miguel so-nha Se re - ia com al guém que vem pra Re - a -  
 77  

 len-go de trans - por-te Se - re - ia É a Ana Jú-liá Se - rei - a a Ana Jú-lia so-nha Se  
 83  

 re - ia com u-mame-ni - ni-nha Se - re - ia de fran ji-nha Se - re - ia É a Mari - a - na Se - rei -  
 89  

 a a Mari-a-na so-nha Se re - ia com u-mame - ni-na Se - re - ia que gos-ta de brin - car - de bo-  
 95  

 ne-ca É a Ca - mi-lá Se - rei - a A-Cami-la so-nha Se re - ia com u-mame - ni-na Se -  
 101  

 re - ia de jo - e - lho no-vi-nhoem fo-lha É a-Lo - re-na Se - rei - a a Lo-re-na so-nha Se  
 107  

 re - ia com al guém - Se - re - ia que deixousau - da-de Se - re - ia É a - Lau-ra Se - rei -  
 113  

 a a I-sa-be-la so-nha Se re - ia com u-ma tur-ma Se - rei - a muito a-ni - ma-da Se -  
 119  

 re - ia É a vin - te dois - ó Se - rei - a