

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA - LASEB
ÁREA: PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sheila Alves Moreira Viana Assunção

EXPERIÊNCIAS MUSICAIS COM CRIANÇAS: OUVIR, CANTAR,
EXPLORAR, EXPRESSAR

Belo Horizonte
2019

Sheila Alves Moreira Viana Assunção

**EXPERIÊNCIAS MUSICAIS COM CRIANÇAS: OUVIR, CANTAR,
EXPLORAR, EXPRESSAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Docência da Educação Básica.

Área: Processos de Alfabetização e Letramento

Orientadora: Prof.^a Ana Paula Rodrigues

Belo Horizonte
2019

A851e
TCC Assunção, Sheila Alves Moreira Viana, 1986-
Experiências musicais com crianças [manuscrito] : ouvir,
cantar, explorar, expressar / Sheila Alves Moreira Viana
Assunção. - Belo Horizonte, 2019.
69 f. : enc, il.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Ana Paula Rodrigues.
Bibliografia: f. 67-69.

1. Educação. 2. Música -- Estudo e ensino (Ensino
fundamental). 3. Música na educação. 4. Comunicação oral.
5. Educação de crianças.

I. Título. II. Rodrigues, Ana Paula. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 780.72

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEXCENTÉSIMO NONAGÉSIMO TERCEIRO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Experiências musicais com crianças: ouvir, cantar, explorar, expressar”, do(a) aluno(a) **Sheila Alves Moreira Viana Assunção**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Ana Paula Rodrigues (orientador) e Marcus Vinícius Rodrigues Viana. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho Aprovado, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Sheila A. M. V. Assunção
Sheila Alves Moreira Viana Assunção

Registro na UFMG: 2018752493

Ana Paula Rodrigues
Ana Paula Rodrigues
Professor(a) Orientador(a)

Marcus V. R. Martins
Marcus Vinícius Rodrigues Martins
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

Às crianças,
Pela oportunidade que me
proporcionaram de aprender...

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil minha escolha de continuar a estudar. Ir todos os sábados para a Faculdade de Educação e permanecer durante todo o dia e, ainda, manter a concentração após o almoço foi uma tarefa difícil. Além disso, concluir esse trabalho, em alguns momentos, pareceu impossível. Mas, eu consegui! E agora, olhando para trás, sinto-me orgulhosa e satisfeita. Com certeza valeu a pena todo esforço empenhado. No entanto, devo essa conquista à algumas pessoas e, portanto, chegou o momento de agradecê-las.

Quero agradecer, primeiramente, a Deus; meu guia e protetor, que cuida de mim e nunca me abandona. Obrigada meu Deus, por tantas graças até hoje a mim concedidas.

Agradeço aos meus pais, Márcia e Márcio, por me darem a vida e por doarem a suas. Obrigada pelos ensinamentos, pilar do que sou hoje.

A meu marido, Vinícius, meu amor e companheiro desde 2002; que está presente em todas as horas, sempre me apoiando em minhas peripécias em busca do conhecimento. Obrigada pela compreensão e paciência e por preparar durante esse tempo os almoços de domingo que me permitiram realizar as leituras e fazer os trabalhos.

Agradeço, em especial, a Márcia e Vinícius por acreditarem em mim quando eu mesma já não acreditava. Por me levantarem quando eu caí e por não me deixarem desistir nunca.

A meu irmão, Dreiphus, amigo para toda a vida.

As colegas de profissão e companheiras nessa caminhada, Renata, Andreza, Doralice, Maria Alice, Juliana, Elizabeth e Rosemeire, por tantas risadas - que tornaram essa caminhada mais leve e prazerosa - e pelos incentivos. Em especial a Renata e o João Pedro (seu filho e meu ex-aluno), fonte de inspiração que resultou neste trabalho.

As minhas lindas amigas Lucinéia, Simone, Valquele e Viviane, que estão sempre presentes em minha vida me ajudando a crescer como profissional e como pessoa.

A Ana Paula, minha orientadora; você foi muito importante para que eu conseguisse concluir este trabalho. Obrigada por sua paciência e tranquilidade perante meus momentos de ansiedade e angústia.

A minha avó, que tanto amo, e a todos os meus familiares: tias e tios, primas e primos, que estão sempre na torcida e se alegram com minhas conquistas.

A todos vocês os meus mais sinceros agradecimentos!

Se criança governasse o mundo...

Uma banda tocaria todo dia.

Música é fundamental!

É oxigênio que entra pelo ouvido.

(Trecho retirado do livro “Se criança governasse o mundo...” de Marcelo Xavier)

RESUMO

A linguagem musical é um campo do conhecimento que está presente nas práticas pedagógicas de docentes que trabalham com crianças pequenas, sendo objeto de análise neste trabalho, cujo objetivo principal foi compreender as possíveis contribuições da música para o processo de aquisição da oralidade de crianças de 1/2 anos. Assim, quer entender a relação que as crianças estabelecem ou constroem com a música, bem como as interações que criam uma com as outras e com as professoras, por meio das experiências musicais. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação e, para tanto, foram realizadas, junto às crianças, algumas atividades que possibilitaram a elas a vivência com a música. Os dados foram obtidos por meio de fotos, observação e diário de campo da professora-pesquisadora, entre os meses de fevereiro a agosto de 2019. Estudos sobre a oralidade, a linguagem musical, as práticas de musicalização na Educação Infantil, basearam teoricamente este trabalho, principalmente autores como Brito (2003), Bezerra, Santos e Pacífico (2017) e Nogueira (2005). Os procedimentos adotados envolvem a descrição das atividades realizadas e, posteriormente, a análise por meio de categorias. Os resultados obtidos com as análises apontam para a relação positiva entre música e oralidade. Apontam também para uma falta de arcabouço teórico, ou seja, uma fragilidade na formação inicial e continuada de professores, voltada para a educação musical, o que traz influência e impactos à prática pedagógica dessas docentes.

Palavras-chave: Oralidade, Linguagem musical, Educação Infantil

ABSTRACT

The musical language is a knowledge field that is present in the pedagogical practices of teachers who work with young children, and it is the subject of analysis of the present work. Its main purpose was identifying the possible contributions of music during the process of speech acquisition for 1 and 2 year old children. Therefore, it wishes to interpret the relationship that children establish with music, as well as the interactions with each other and the teachers generated by it. The methodology used was the action-research and, for this purpose, some activities were executed with the children to provide them musical experience. Data were collected through pictures, observation and field diary of the researcher-teacher, from February to August 2019. This work was based on studies about orality, musical language and the practices of musicalization in childhood education, mainly referencing authors as Brito (2003), Bezerra, Santos e Pacífico (2017) e Nogueira (2005). The chosen procedures involve the description of the activities performed and, subsequently, the analysis by categories. The results obtained from such analyses indicate the positive relationship between music and orality. Also pointed by the outputs, is a lack of theoretical framework, in other words, fragility in the initial and continuing formation of teachers focused on musical education, which causes impacts to the pedagogical practice of these educators.

Key-words: Orality, Musical Language, Childhood Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade “a canoa virou” / mostrando as fotos.....	32
Figura 2 – Laura e Heloísa explorando o tambor	34
Figura 3 – Laura e Heloísa explorando o apito	34
Figura 4 – Júlia explora o ganzá e descobre um som	35
Figura 5 – Crianças participando da atividade	37
Figura 6 – Bruna abraçando o objeto baleia	39
Figura 7 – Elis apontando para o rádio ao ouvir o som do trem.....	40
Figura 8 – Fernando brincando com o leão de brinquedo	41
Figura 9 – Gustavo explorando a caixa e os instrumentos musicais	42
Figura 10 – Laura explorando a caixa	43
Figura 11 – Júlia explorando os instrumentos musicais	44
Figura 12 – Crianças observando e manipulando imagens de animais	46
Figura 13 – Crianças ouvindo a música “Seu Juca tem um trem” de Sandra Lima	46
Figura 14 – Crianças da turma Coruja explorando o varal sonoro.....	48
Figura 15 – Crianças da turma Joanelinha explorando o varal sonoro.....	48
Figura 16 – Leitura da história “Bruxa, bruxa venha a minha festa”	50
Figura 17 – Explorando o ritmo	52
Figura 18 – Giovana explorando o ruído do brinquedo.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA	14
2. LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
2.1 Música na Educação Infantil e suas relações com a oralidade	23
3. A CRIANÇA, A MÚSICA E A ORALIDADE: PLANO DE AÇÃO	26
3.1 A escola	26
3.2 As turmas.....	27
3.2.1 A turma Coruja	28
3.2.2 A turma Joanhinha	29
3.3 Experiências musicais.....	30
3.3.1 Música: “A canoa virou”	31
3.3.2 Instrumentos musicais	32
3.3.3 Roda de músicas	35
3.3.4 Caixa musical	38
3.3.5 Caixa surpresa: instrumentos musicais	41
3.3.6 Música “Seu Juca tem um trem” de Sandra Lima	44
3.3.7 Varal sonoro	46
3.3.8 Leitura de livros literários	49
3.3.9 Apreciação musical	51
4. EXPERIÊNCIAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS RESULTADOS	55
4.1 Categoria: ouvir	56
4.2 Categoria: cantar	58
4.3 Categoria: explorar	60
4.4 Categoria: expressar	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

Ciranda, cirandinha

Vamos todos cirandar!

Vamos dar a meia volta

Volta e meia vamos dar...

Canção infantil / Domínio público

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica – conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – é uma área de conhecimento importante, cuja finalidade é promover situações e momentos que possibilite a criança desenvolver-se integralmente, levando em consideração seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. A Educação Infantil integra em seu contexto de fazeres e saberes uma temática diversa e rica, ou seja, tem-se diferentes campos do conhecimento presentes no cotidiano de docentes e crianças: currículo, espaços e tempos, planejamento, afetividade, música, brincadeiras, entre outras. Com isso, essa etapa da educação básica tem-se configurado, cada vez mais, como objeto de estudos e pesquisas.

Segundo consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Instituição de Educação Infantil em sua prática pedagógica, deve ter como objetivo, garantir as crianças acesso aos processos de apropriação e articulação de conhecimentos e aprendizagens. Pensando no processo de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas são desenvolvidas – conforme orientação contida nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil (2016) – através de diferentes linguagens, tais como: oral, escrita, musical, corporal, matemática, digital e plástica visual; sendo que as interações e as brincadeiras constituem os eixos norteadores dessas práticas.

Dessa forma, o foco deste estudo está voltado para as linguagens musical e oral; e propõe, como objetivo principal, discutir e refletir sobre a contribuição da linguagem musical para o processo de apropriação da oralidade de crianças de 1/2 anos.

O desejo de investigar e refletir sobre a relação entre música e oralidade, partiu de uma lembrança pessoal acerca de minha prática pedagógica, ocorrida no ano de 2018. Nesse sentido, a motivação para a temática desta pesquisa teve origem em um relato de uma mãe.

No ano de 2018 trabalhei como professora de apoio em uma turma de 2 anos. As linguagens que me foram dadas para trabalhar com as crianças foram: linguagem corporal, linguagem musical e linguagem digital. No decorrer do ano, planejei e realizei com as crianças diversas atividades que desenvolvessem as habilidades de cada linguagem. No entanto, a linguagem musical, na maioria das vezes, permeava as outras linguagens e era assim, o foco, a linguagem principal para o planejamento das atividades.

No final do ano letivo, uma mãe (de uma das crianças da turma) dirigiu-se a mim e relatou sua observação quanto ao desenvolvimento da oralidade de seu filho naquele ano. A mãe disse que a criança sempre cantava em casa as canções que aprendia na escola e, muitas vezes, convidava a mãe a participar daquele momento com ele. A mãe observou que ao cantar, a criança reproduzia e/ou criava gestos que acompanhavam as canções. As cantigas eram um assunto entre mãe e filho nos momentos de saída e do deslocamento entre escola e casa; era uma forma de comunicação entre eles. A mãe queria saber se ele tinha aprendido alguma canção nova, qual professora tinha ensinado etc. O retorno positivo dessa mãe sobre o trabalho realizado ao longo do ano motivou-me a querer buscar mais informações e conhecimentos sobre a relação entre as canções e o desenvolvimento da oralidade em crianças pequenas.

Esse, então, era o meu foco inicial antes de realizar a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura (ação importante para elaboração do plano de ação) e perceber que a canção é um dos aspectos do fazer musical, um elemento da musicalização. Diante disso, e ciente que resumir o trabalho com a música a canções é reduzir ou limitar as possibilidades de se trabalhar a linguagem música, decidi, considerando também o público alvo deste estudo (crianças de 1/2 anos) alterar o meu foco, das canções para o fazer musical, ou seja, para atividades que promovessem experiências musicais para as crianças pequenas. Desse modo, defini o que abordar e investigar: perceber a relação entre música e oralidade.

Mediante isso, cabe ressaltar que ao selecionar as linguagens oral e musical como “objeto” de análise a serem apresentadas e discutidas neste trabalho, não estou com isso estabelecendo uma hierarquia entre as linguagens, ou ainda, colocando-as em “caixinhas” como se elas pudessem ser trabalhadas individualmente. Ao contrário, as linguagens atravessam-se umas às outras, se entrelaçam e, portanto, na prática, não se desenvolvem fragmentadas, isoladas uma das outras. Contudo, como nesse trabalho

nosso intuito é discutir, apresentar, refletir e analisar criticamente propostas que possibilitaram trabalhar a música como recurso para desenvolver a oralidade de crianças de 1/2 anos, precisamos, como estratégia didática, focar nas linguagens musical e oral.

Cabe enfatizar, que este trabalho, de forma mais específica, buscou examinar e refletir as experiências musicais vivenciadas por crianças de 1/2 anos e apontar o comportamento e as interações de algumas crianças perante essas atividades musicais. Além disso, buscou-se discutir e evidenciar a concepção de música, em especial, no contexto da Educação Infantil.

Metodologicamente, o presente trabalho, por ter como pesquisadora uma professora, enquadra-se no método de pesquisa intitulado Pesquisa Pedagógica. Lankshear e Knobel (2008) citando Fishman e McCarthy (2000), mencionam que a “pesquisa pedagógica significa, no mínimo, professores pesquisando suas próprias salas de aula” (pag. 13). Sobre isso, Lankshear e Knobel (2008) mencionam que “o envolvimento com a pesquisa pedagógica pode contribuir para um ensino e uma aprendizagem de melhor qualidade nas salas de aula” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, pag. 14). Ainda, segundo esses autores,

[...] identificamos os pesquisadores pedagógicos como profissionais da sala de aula, em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior; envolvidos, individualmente ou em grupos, em investigação automotivada e autogerada, sistemática e informada, realizada visando aprimorar sua vocação como educadores profissionais. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 18)

O método mencionado aproxima-se, portanto, da proposta inicial que resultou nesse trabalho e que tem como intenção promover uma reflexão ou análise crítica da prática pedagógica da docente, para com isso, aperfeiçoar, ou como citaram os autores acima, aprimorar seu fazer docente, sua prática.

Ademais, devido à proposta de direcionar meu olhar para minha prática pedagógica, esse estudo insere-se no método pesquisa-ação. Conforme aponta Eiterer e Medeiros (2010), a pesquisa-ação “frequentemente dirige-se a melhoria das práticas do professor e da escola, favorecendo o desenvolvimento de novas ações a partir da observação, registro e reflexão com vistas a mudança” (EITERER e MEDEIROS, 2010, p. 15).

Faz-se necessário mencionar que a essa sistematização acrescenta-se, para fins de coleta de dados, os procedimentos de observação – das ações e comportamentos das

crianças ao longo do desenvolvimento das atividades – e registros em um caderno/diário de campo.

É importante ressaltar, que através da realização de pesquisa bibliográfica, utilizando da revisão de literatura, os autores Bezerra, Santos e Pacífico, Brito, e Nogueira, dialogam sobre a música, em especial, a música na educação infantil, e configuram-se como o aporte teórico desse trabalho. Além dos referidos teóricos, também utilizaremos como base alguns documentos oficiais da Educação Infantil, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Referencial Curricular para a Educação Infantil e Proposições Curriculares para a Educação Infantil.

Diante do exposto, a relevância deste trabalho se justifica pelo fato de propor reflexões e apontamentos sobre a importância de proporcionar vivências e experiências musicais para as crianças, bem como, fazer uma relação da música com o processo de aquisição da oralidade. Reconhecemos aqui a música como uma manifestação cultural, e, portanto, como linguagem importante que traz possibilidades diversas e ricas para as crianças.

Tendo como critério a proposta de direcionar meu olhar para minha prática pedagógica, optei por realizar as ações desta pesquisa, ou seja, desenvolver meu plano de ação, na escola onde sou docente, em minha própria sala de aula e na de outra docente. As atividades foram realizadas durante o primeiro semestre de 2019 e o mês de agosto do mesmo ano. A escola selecionada é uma instituição pública do município de Belo Horizonte e atende ao público infantil.

Este trabalho foi estruturado em quatro capítulos, que serão descritos, brevemente, a seguir. No primeiro capítulo, intitulado “Educação Infantil: perspectiva histórica”, há uma discussão acerca das concepções de Educação Infantil, criança e infância inseridos num contexto histórico; no segundo, intitulado “Linguagem oral na Educação Infantil”, apresenta-se a definição do conceito linguagem/linguagem oral e como se dá seu aprendizado, bem como o conceito de música; no terceiro, denominado “A criança, a música e a oralidade: plano de ação”, há uma descrição das atividades desenvolvidas a partir do plano de ação; e, por fim, no quarto capítulo, nomeado “Experiências musicais na Educação Infantil: análise dos resultados”, apresenta-se uma análise a partir das atividades musicais desenvolvidas.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Sapo cururu

Na beira do rio

Quando o sapo canta, ô maninha

É porque tem frio...

Canção infantil / Domínio público

O presente capítulo tem por objetivo trazer alguns apontamentos que irão subsidiar o entendimento sobre as concepções de Educação Infantil, criança(s) e infância(s), inseridos num contexto histórico. Isso significa dizer que a Educação Infantil, a criança e a infância estão inseridas em um cenário social e logo, a ideia de “transformação” encontra-se implícita. Dessa forma, a realidade vigente em cada época terá influência sobre a(s) forma(s) de se relacionar com as crianças e percebê-las em relação ao mundo. Portanto, podemos dizer que com o passar dos anos, ou seja, ao longo da história, tais concepções foram campo de tensões, isto é, campo de lutas, de conquistas, avanços e retrocessos. Sendo assim, conforme aponta Bujes (2001), concernente ao contexto histórico,

as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade; (...) mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade (...) (BUJES, 2001, p. 15).

Nosso intuito, portanto, é discutir brevemente a perspectiva histórica das concepções acima mencionadas, a fim de mostrar a importância de se estudar o passado para compreender as suas contribuições para as concepções e práticas atuais. Temos, então, como finalidade, deixar evidente que tais concepções possuem uma história.

Nas últimas décadas, especificamente a partir do final da década de 1980, observamos avanços no campo da Educação Infantil. A produção de pesquisas e estudos voltados para essa área é uma das conquistas a ser destacada; as crianças passaram, assim, a ser objetos de análise. Nesse sentido, vivemos atualmente, no Brasil, um momento em que os debates e reflexões realizados em torno da Educação Infantil têm-se corporificado. Mesmo que ainda estejamos enfrentando avanços e recuos no contexto educacional, as discussões se fazem presentes em diversos espaços educativos e sociais,

tais como: escolas, grupos de estudos e pesquisas, universidades, seminários, entre outros.

Além disso, é necessário mencionar que as pesquisas e os estudos voltados para a Educação Infantil, bem como os fazeres, saberes e práticas dessa etapa da educação básica, incorporam diversos temas e diversas áreas do conhecimento, a saber: currículo, espaços e tempos, planejamento, legislação, desenvolvimento da criança, fantasia e imaginação, saúde, sexualidade, brincadeiras, música, ciência, arte, leitura, literatura, avaliação, afetividade, políticas públicas, dentre outras (BUJES, 2001). As expressões mencionadas fazem parte do cotidiano dos docentes com as crianças pequenas e são pesquisadas e discutidas a fim de se alcançar um aprimoramento da qualidade do trabalho atual na Educação Infantil.

Neste ponto, gostaríamos de retomar o diálogo sobre as transformações ocorridas no campo educacional e na concepção de criança e infância. Todavia, ao dizermos isso, não estamos propondo traçar uma trajetória histórica, ou muito menos, esgotar o assunto nesse trabalho. Reconhecemos a complexidade envolta na temática abordada, bem como a complexidade que a defini “em uma área emergente no campo das políticas educacionais e da produção acadêmica” (SILVA, 2016, p. 5). Perante isso, ressaltaremos aspectos considerados pertinentes para esse trabalho. Dessa forma, conforme salienta Silva (2016),

até a constituição de 1988, não havia clareza conceitual ou jurídica a respeito do que caracterizava a creche e a pré-escola. Na prática, observavam-se sob a denominação creche, diferentes arranjos institucionais, em geral de iniciativa comunitária ou filantrópica, para acolher bebês e crianças pequenas (de 0 a 6 anos) com o objetivo de favorecer o trabalho da mulher ou, se desejarmos, de oferecer as crianças condições mínimas de proteção enquanto suas mães trabalhavam fora de casa (SILVA, 2016, p. 14).

Tendo isso em vista, a Constituição Federal de 1988 é considerada um marco histórico que “revela à mudança de paradigma concernente as responsabilidades pública e privada [...] para com bebês e crianças pequenas” (SILVA, 2016, p.3) e, portanto, configura um avanço significativo no campo educacional.

Além disso, outra conquista que vale destacar, diz respeito ao rompimento com uma visão assistencialista da educação infantil. Pois,

a intersecção com as lutas em torno dos direitos da mulher fez emergir uma reflexão que associava as necessidades da família e as da criança, mas que reafirmava a pertinência da creche ao campo educacional e não ao da assistência a família (SILVA, 2016, p. 17).

Ainda, cabe enfatizar outro avanço – pós-constituição federal – que diz respeito à intensificação de pesquisas e do diálogo com as perspectivas sociológicas de estudos das crianças e da infância (SILVA, 2016). Conforme menciona Silva (2016),

A sociologia da infância, ou estudos sociais da infância, focaliza-a como categoria geracional, histórica e socialmente construída, estruturante da nossa sociedade. Além disso, enfatiza a condição das crianças como *agentes* ou *atores* nas relações entre pares e com os adultos. O recurso a essa perspectiva teórica da condição das crianças na sociedade e nas relações sociais tem sustentado o que se denomina pedagogia da infância, por meio da incorporação de perspectivas sociopedagógicas (SILVA, 2016, p. 25-26).

Dessa forma, tendo em vista as transformações e ressignificações ocorridas no âmbito educacional, podemos destacar que o contexto atual confere à Educação Infantil um *status* de importância e indispensabilidade; um espaço onde as experiências devem ser vividas de maneira significativa, com vistas a um desenvolvimento integral da criança; um espaço onde se “deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para investigação” (BUJES, 2001, p. 21), e a criança, um lugar de sujeito em desenvolvimento, competente, sujeito histórico e de direitos. Além disso, a referida autora afirma que

as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho (BUJES, 2001, p. 21).

Mediante o exposto, devemos salientar que as concepções atuais de Educação Infantil, infância e criança que defendemos e incorporamos em nosso fazer docente são conquistas de um coletivo; ou seja, são frutos de lutas e de intensa mobilização. Ademais, são frutos também de profundas transformações que aconteceram, ao longo dos anos, no campo social. Isto é, “se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (BUJES, 2001, p. 13). Portanto, conforme afirma Bujes (2001), a maneira como conhecemos a Educação Infantil atualmente, realizada de forma complementar a família, é um fato recente e nem sempre ocorreu da mesma forma, possuindo assim, uma história.

Nesse ponto, faz-se necessário destacara distinção entre os conceitos infância e criança. Tal distinção aparece implicitamente na frase mencionada acima (“ser” criança;

e infância como “momento específico”). Segundo Lustig *et al.* (2014), algumas literaturas trazem tais conceitos como sinônimos, no entanto, nesse trabalho, e conforme salienta Lustig *et al.*, iremos abordá-los como expressões distintas.

Lustig *et al.* (2014) esclarece que “(...) temos ciência da diferença entre as concepções de infância e criança, sendo a primeira compreendida, em síntese, como uma etapa da vida da pessoa e, a segunda, como sujeito histórico, social e cultural.” (p.3). Nesse sentido, com relação ao aspecto histórico do sujeito criança, indagamos: O que é ser sujeito da história? Segundo Kuhlmann Jr. (1998),

pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diversos momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau (...)(KUHLMANN JR.,1998, p. 32).

Dessa maneira, cabe salientar que esse movimento de apreensão do processo histórico é importante uma vez que, conforme afirma Kuhlmann Jr. (1998), para compreendermos a educação infantil é necessário voltarmos aos estudos sobre a história da infância e das políticas de assistência. Pois,

o estudo do passado pode, sim, suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham como a infância e a sua educação nos dias de hoje, contribuindo para a sua formação e aprimoramento profissional. É mostrar que *as propostas para agora* não podem ser pensadas como coelhos a se tirar magicamente da cartola, mas precisam envolver uma profunda reflexão ancorada tanto na prática quanto nos resultados das pesquisas e na produção teórica (KUHLMANN JR., 1998, p. 13).

Portanto, é preciso entendermos que as “maneiras de encarar os fenômenos sociais, como a educação, e os sujeitos sociais, como as crianças, variam de época para época” (BUJES, 2001, p. 13-14). Em suma, é fundamental compreender as relações que foram construídas no passado (levando em consideração cada época) e que trouxeram ensinamentos para o presente (KUHLMANN JR., 1998, p.27).

Referente a isso, Neves e Galvão (2016) mencionam que:

durante muito tempo as crianças estiveram entre os sujeitos esquecidos da história. É com o clássico trabalho, *L'enfant et La vie familiale sous l'ancien régime*, de Philippe Ariès, publicado na França em 1960, que se inaugurou o campo de investigação historiográfica denominado história da infância (NEVES; GALVÃO, 2016, p. 262).

Ainda, segundo as referidas autoras, “graças a esses estudos sabemos que a percepção que temos de infância – constituída por várias especificidades que a difere da fase adulta – foi sendo construída ao longo da história” (NEVES; GALVÃO, 2016, p. 262).

Diante do exposto, queremos destacar desse processo/percurso histórico, alguns documentos oficiais que possibilitaram reconhecer o direito da criança de 0 a 6 anos à educação. À vista disso, podemos mencionar que, com a publicação da Constituição Federal de 1988, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei federal 8.069/1990, também conhecida como ECA, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (entre possíveis outros), a criança passa a ser vista como sujeito de direitos e a infância como categoria social. Dos documentos mencionados, gostaríamos ainda de destacar a Constituição Federal de 1988 por ser considerada um marco na história da educação infantil no Brasil, pois, determina o atendimento em creche e pré-escola como dever do Estado e como direito da criança de 0 a 6 anos de idade; conforme consta abaixo:

Capítulo III
Da Educação, da Cultura e do Desporto

Seção I
Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...].

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

De acordo com Craidy (2002, apud Lucas e Machado, 2012):

a Constituição Federal de 1988 representa um marco histórico na redefinição dos direitos de cidadania, tanto do ponto de vista dos direitos políticos, como dos direitos sociais. É dela que decorreram as leis que forneceram as diretrizes para as políticas de cada área social. Ela promoveu uma nova visão de seguridade social, segundo a qual todos os cidadãos têm o direito de serem assistidos pelo Estado em suas necessidades básicas, (...) ou seja, ela estabelece o caráter universal das políticas básicas, a cujo acesso gratuito todos têm direito, como, por exemplo, a educação(CRAIDY, 2002 apud LUCAS e MACHADO, 2012p. 113).

Concernente à Educação Infantil, foi após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que

o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASÍLIA, 2010, p.7).

Ainda sobre os documentos oficiais, cabe também ressaltar as contribuições para o campo da Educação Infantil, com a aprovação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em 1996. A LDB 9394/96, no capítulo II, seção II, artigo 29, define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Fica ainda subentendido, que os profissionais da instituição de ensino devem promover situações e momentos que possibilitem as crianças desenvolver-se integralmente; em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social; conforme consta abaixo:

Capítulo II
Da Educação Básica

Seção II
Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual, e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASÍLIA, 1996).

Em conformidade com o exposto acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil¹ apontam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASÍLIA, 2010, p. 18).

Posto isto, queremos evidenciar (dentre as diferentes linguagens presentes na Educação Infantil), a linguagem oral e a linguagem musical, sem com isso, desvalorizar ou hierarquizar as demais linguagens. Tal destaque é necessário devido ao objeto pesquisado neste trabalho, ou seja, a música e o desenvolvimento da oralidade por meio

¹O Ministério da Educação (MEC) criou a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Tais Diretrizes reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, que como mencionado, tem por finalidade “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASÍLIA, 2010, p. 11).

dela. Portanto, no próximo capítulo, discutiremos – respectivamente – sobre o desenvolvimento da linguagem oral e sobre a música na Educação Infantil.

2. LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Que que tem na sopa do neném

Que que tem na sopa do neném

Será que tem espinafre

Será que tem tomate

Será que tem feijão

Será que tem agrião

É um, é dois, é três

Paulo Tatit e Sandra Peres

Vivemos envolvidos e rodeados por todos os lados de linguagem. Isso quer dizer que “construímo-nos com linguagem e de linguagem” (GOULART e MATA, 2016, p. 47). Conforme apontam Goulart e Mata (2016),

as crianças, mesmo antes do nascimento, já estão banhadas em linguagem: já são faladas, referidas, consideradas por pais, familiares, responsáveis, médicos e pessoas em geral com quem a mãe, principalmente, tem contato. (...) São muitas as formas de expressão que contextualizam a chegada e a vida das crianças (...) (GOULART e MATA, 2016, p. 46).

Mas afinal, o que é linguagem? Neste trabalho, utilizaremos a concepção de linguagem como uma ação interativa, ou seja, linguagem como meio de interação; em outras palavras, linguagem viva— porque apresenta “movimento” e se concretiza nas relações sociais – carregada de sentidos. De acordo com definição apresentada por Bagno (2004),

o termo *linguagem* tem muitos significados e sentidos, mas vamos nos deter aqui em duas de suas definições, as mais importantes. A primeira é: *faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento*. Nós somos seres muito particulares, porque temos precisamente essa capacidade admirável de *significar*, isto é, de *produzir sentido* por meio de símbolos, sinais, signos, ícones, et. (...) A segunda definição de linguagem é decorrente da primeira: *todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência e do conhecimento*. É dessa segunda aceção de linguagem que provém uma distinção fundamental: a de *linguagem verbal* e *linguagem não verbal* (BAGNO, 2004).

Concernente aos tipos de linguagens – verbal e não verbal – destacados ao final da citação, cabe dizer que ambos fazem parte do universo e das práticas de trabalho com crianças pequenas. Todavia, devido ao foco deste trabalho e do presente capítulo, queremos destacar –dentre as duas categorias de linguagem – a linguagem verbal², pois discutiremos uma de suas modalidades, a saber: a oralidade.

Conforme aponta Goulart e Mata (2016), as duas modalidades da linguagem verbal (oral e escrita) se inter-relacionam e convivem na sociedade. E, se antes era possível apontar diferenças entre elas, atualmente tal ação é mais difícil. Contudo, mesmo diante desse apontamento, iremos neste trabalho, por critério metodológico, separar as duas modalidades da linguagem verbal como maneira de focar e discutir a modalidade oral que, no momento, é nossa prioridade; mesmo que tais modalidades estejam – na teoria e na prática – interligadas.

Para definir a concepção de linguagem e o modo como entendemos o trabalho com a linguagem verbal, utilizaremos as palavras de Mikhail Bakhtin (1988, p.108) citado por Goulart e Mata (2016, p. 47) sobre a concepção de língua. Segundo o referido autor

a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Dito isso, cabe enfatizar que é por meio da linguagem em movimento na sociedade que aprendemos a falar. Portanto, “é no movimento contínuo da linguagem oral, especialmente por meio da fala, agindo sobre a própria linguagem e sobre o mundo, então, que as crianças vão se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoas” (GOULART e MATA, 2016, 47). Todavia, conforme afirmam as referidas autoras, “aprender a falar não é algo simples, ao contrário, é aprender a organizar e relacionar sistemas, sentidos e valores complexamente” (GOULART e MATA, 2016, p. 46).

Segundo consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998) volume 3, a linguagem oral possibilita comunicar pensamentos, ideias e desejos de diferentes naturezas, além de influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Entretanto, é importante elucidar que

² Segundo Goulart e Mata (2016), a oralidade e a escrita são duas modalidades da linguagem verbal, que se organizam em palavras e textos, constituindo-nos como pessoas, individual e socialmente.

seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos as falas (BRASIL, 1998, p. 121).

Nesse sentido, podemos dizer que a linguagem oral está presente na rotina diária e nas práticas da Instituição de Educação Infantil na qual realizei a observação e que resultou no presente trabalho. A linguagem oral está presente, pois, adultos e crianças, ao longo do dia, falam (mesmo que através de balbucios no caso das crianças), comunicam entre si e expressam sentimentos e desejos em diferentes situações e de diversas maneiras.

Isso é evidente quando, por exemplo, em uma situação de conflito, uma criança empurra a outra e a professora diz: “Não pode fazer isso, você machuca ela. Fala para ela que você não gostou!”. Ou quando uma criança, para solicitar ajuda, pega a professora pela mão e sai puxando-a até o que deseja e aponta e balbucia. Ou ainda, em situações de trocas de fraldas, quando a professora questiona “Você fez xixi? E cocô? Vem aqui que eu vou te limpar. Vamos trocar essa fralda para que você fique limpo e sequinho!”

A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se. [...] Nesses processos, as crianças se apropriam, gradativamente, das características da linguagem oral, utilizando-as em suas vocalizações e tentativas de comunicação (BRASIL, 1998, p. 125).

Nesse sentido, é importante que no trabalho pedagógico na Educação Infantil sejam desenvolvidas práticas que possibilitem as crianças interagir, para assim, estimular a comunicação. É importante que essas práticas sejam significativas e que possibilitem as crianças momentos em que seja possível argumentar, expressar opiniões, demonstrar sentimentos, entre outros elementos necessários à construção da linguagem oral. Cabe enfatizar, que na Instituição na qual sou docente essas práticas são pensadas e realizadas. Dentre as ações das quais realizamos, destaco aqui: a elaboração da rotina junto com as crianças, as rodas de histórias, os seminários coletivos para definir, pelas crianças, assuntos relativos à escola; tais como, uso do velotrol no parquinho, uso dos livros na biblioteca, entre outros; e o bate papo com o autor. Além disso, ao longo do ano, privilegiamos ações e momentos em que a música se faz presente.

Logo, podemos dizer que

a aprendizagem da fala se dá de forma privilegiada por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce. As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela configuram uma situação rica que permite à criança conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida (BRASIL, 1998, p. 134).

Por fim, mediante o exposto até aqui, cabe sintetizar que o processo de interação acontece entre criança e criança, criança e adulto, e que tal interação é mediada por linguagens. As diferentes linguagens, ou múltiplas linguagens, portanto, permeiam a vida e o desenvolvimento das crianças pequenas. A interação e as brincadeiras são (conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010), eixos norteadores para as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Dessa forma, o trabalho com as diferentes linguagens, sejam elas: corporal, plástica visual, digital, musical, oral, escrita, matemática, entre possíveis outras, perpassam por tais eixos norteadores. Desse modo, por meio das diferentes linguagens, promovemos práticas com o intuito de alcançar o desenvolvimento integral das crianças, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no capítulo II, seção II, artigo 29, que diz:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

No tópico seguinte, iremos evidenciar e discutir (das linguagens mencionadas) a linguagem musical e sua relação com a linguagem oral.

2.1 Música na Educação Infantil e suas relações com a oralidade

Para iniciarmos a discussão sobre música e sua relação com a oralidade, vamos abrir essa seção refletindo sobre as seguintes questões: O que é música? A presença da música na Educação Infantil é importante? A música pode ajudar a estimular a oralidade? Para tentar responder ao primeiro questionamento, utilizaremos os apontamentos de Brito (2003), que diz

existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia como modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes. O emprego de diferentes

tipos de sons na música é uma questão vinculada à época e à cultura. (BRITO, 2003, p. 25).

Portanto, conforme afirma Brito (2003),

as profundas transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas que ocorreram no século XIX, responsáveis pelo desenvolvimento industrial e tecnológico, provocaram grandes mudanças na cultura ocidental, envolvendo, obviamente, a música. (BRITO, 2003, p. 26)

Cientes disso, queremos evidenciar a concepção de música que utilizaremos nesse trabalho, que também é a mesma utilizada por Brito. Trata-se de uma concepção contemporânea, que se contrapõe, portanto, a uma visão tradicionalista. A concepção que vamos aqui usar, “entende a música como linguagem e como área de conhecimento a ser construída pelas crianças” (BRITO, 2003, p.10). Ou seja, “a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (BRITO, 2003, p. 9). A concepção presente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) corrobora com a concepção mencionada acima. Conforme consta no referido documento,

compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. [...] O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. (BRASIL, 1998, p. 48 e 49)

Todavia, antes de falarmos dos modos de se fazer música, é importante mencionar que o envolvimento da criança com o universo sonoro, começa, conforme comenta Brito (2003), quando ela ainda está no útero da mãe. Pois, nesse ambiente, a criança convive com sons produzidos pelo corpo da mãe: a respiração, a movimentação dos intestinos, os batimentos cardíacos, a voz da mãe que provoca vibrações, o sangue que flui pelas veias, entre tantos outros. Dessa forma, podemos dizer que desde a mais tenra idade a música está presente no cotidiano das crianças.

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve [...]. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contanto com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música (BRITO, 2003, p. 35).

Corroborando com o apontamento acima, Nogueira (2005) diz que “os brinquedos musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo – é por meio dos

acalantos, das parlendas, dos brinquedos ritmados entre mãe e bebê, que se estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais da vida humana” (NOGUEIRA, 2005, p. 2).

No que diz respeito à presença da música na Educação Infantil, e às propostas de atividades com as crianças pequenas, principalmente a idade aqui observada (1/2 anos), as autoras Bezerra, Santos e Pacífico (2017), citando Schroeder (2011), mencionam que

o processo de apropriação da linguagem musical, nesta faixa etária, talvez, ou principalmente aconteçam em situações nas quais as crianças não estão propriamente ‘fazendo música’, mas vivenciando-a de diversas outras formas: dançando, representando, imitando, fazendo gestos, brincando” (SCHROEDER, 2011, p.108 *apud* BEZERRA, SANTOS e PACÍFICO, 2017, p. 161).

Aliás, faz-se necessário enfatizar que a “criança é um ser ‘brincante’ e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia” (BRITO, 2003, p. 35).

Mas, e a relação da música com a oralidade? Concernente a isso, Bezerra, Santos e Pacífico (2017), dizem que por meio das diversas situações de comunicação, observando e interagindo, que a criança vai assimilando e aprendendo a verbalizar o que escuta, sente e toca. E, portanto, são nestas interações que a criança

entra em contato com várias formas de linguagens que a auxiliarão no desenvolvimento de sua fala, e a música traz muitas possibilidades para este fim, pois em qualquer meio em que ela se encontre, ou em algum momento estará presente oportunizando uma experiência que a ajudará a expressar seus sentimentos e ideias. (BEZERRA, SANTOS e PACÍFICO, 2017, p. 160).

Dessa maneira, a música, as canções, bem como cantar e ouvir, propiciam o desenvolvimento da oralidade.

Por fim, é importante refletir que trabalhar a música nessa perspectiva contemporânea e, ainda, associá-la ao desenvolvimento da oralidade, se configura como um desafio. Iremos, nos capítulos seguintes, analisar as práticas desenvolvidas que resultaram no presente trabalho. Como foi realizado o trabalho com a música e a oralidade? As atividades propostas e realizadas enquadram-se numa concepção de música tradicional ou contemporânea (como defende essa seção)? Assim sendo, nos próximos capítulos, faremos uma descrição do plano de ação, sua execução e análises críticas dos resultados obtidos com a realização das atividades propostas.

3. A CRIANÇA, A MÚSICA E A ORALIDADE: PLANO DE AÇÃO

Alecrim, alecrim dourado

Que nasceu no campo sem ser semeado

Canção infantil / Domínio público

Este capítulo propõe apresentar de maneira descritiva as atividades desenvolvidas a partir do plano de ação. Primeiramente, cabe elucidar que as atividades planejadas e realizadas tiveram como objetivo inicial e principal explorar e trabalhar a música como recurso para desenvolver a oralidade de crianças de 1/2 anos. Dessa forma, durante a execução das atividades, procuramos perceber – através de um olhar e uma escuta sensíveis – a relação da música com a oralidade, a relação que as crianças estabelecem ou constroem com a música, assim como as interações que criam umas com as outras e com as professoras, por meio das experiências musicais.

Nesse sentido, faz-se necessário enfatizar que, ao concluir cada atividade realizada, as observações percebidas eram gravadas e, posteriormente, transcritas construindo-se assim um diário de campo. Essa ação de gravar e somente depois transcrever foi necessária devido ao fato de a pesquisadora também ser o sujeito da ação, ou seja, a pesquisadora-docente ou docente-pesquisadora é a autora da sua própria prática e, logo, transforma sua prática docente em pesquisa, conforme já elucidado na introdução sobre a metodologia.

Dito isso, iremos agora – como estratégia de compreensão e para melhor organização – dividir o *locus* da pesquisa em tópicos, conforme constam abaixo.

3.1 A escola

A instituição na qual desenvolvi o plano de ação que culminou neste trabalho, está localizada na região da Pampulha em Belo Horizonte. A instituição é uma escola de Educação Infantil pública e, portanto, de responsabilidade do município de Belo Horizonte. A referida escola foi inaugurada em 26 de maio de 2012, pelo então Prefeito Márcio Lacerda, tendo sido criada para atender crianças de 0 a 5 anos em horário integral e parcial. Até o ano de 2018, esteve vinculada a outra Escola Municipal e,

atualmente, a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) possui autonomia administrativa, financeira e pedagógica, conforme lei nº 11.132/2018³ sancionada pelo atual prefeito Alexandre Kalil. Em 2019, a escola está vivenciando um novo momento em que as turmas de horário integral estão aos poucos sendo retiradas (este ano, a EMEI possui apenas 2 turmas funcionando em horário integral).

Até o momento, a escola atende 373 crianças distribuídas em 22 turmas por faixa etária. A instituição conta com um corpo docente composto por 37 professoras, sendo que 4 estão em readaptação funcional, 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 coordenadora pedagógica geral e 2 apoios a coordenação. Referente aos funcionários, a escola possui 1 secretária, 2 assistentes administrativos educacionais, 2 cantineiras, 2 auxiliares de cozinha, 5 serventes, 9 monitoras de apoio ao educando e 1 porteiro.

A EMEI atende crianças dos bairros Santa Amélia, Copacabana, Jardim Atlântico, Santa Branca, Santa Mônica, Jardim Leblon, (esses em sua maioria) entre outros bairros. O atendimento abrange crianças que se enquadram nos critérios de vulnerabilidade social até crianças de classe média.

A proposta pedagógica dessa instituição tem como referências a Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em seu cotidiano, propõe práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da primeira infância e que valorizem a cultura e o fazer das crianças. Além disso, propõe práticas que propiciem o desenvolvimento das múltiplas linguagens (oral, escrita, matemática, plástico-visual, corporal, digital, musical, entre outras). Também valoriza práticas que possibilitem a construção da autonomia moral e intelectual das crianças e ações que busquem a integração entre escola, família e comunidade.

Nessa EMEI, as linguagens, as interações, o brincar e a indissociabilidade entre cuidar e educar compõem a base da proposta curricular. Além disso, a proposta curricular é articulada e sustentada pelos eixos: cultura – sociedade – natureza, destacando a questão do meio ambiente e a cultura mineira.

3.2 As turmas

³A Lei n.º 11.132, de 18 de setembro de 2018, estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.

As atividades previamente planejadas no plano de ação foram desenvolvidas em duas turmas com crianças de faixa etária de 1/2 anos, no mesmo turno e na mesma instituição, porém, até certo momento, em tempos diferentes. Isso se deu, pois, no início do ano letivo, minha turma ainda não tinha sido formada e, dessa maneira, fiquei até o mês de abril na turma Coruja⁴, a qual já tinha uma professora referência e uma professora apoio. Nesse período em que estive nessa turma, elaborei o plano de ação, preparei os materiais a serem usados nas atividades e comecei, no início de abril, a desenvolver algumas das atividades propostas.

Todavia, no dia 15 de abril, minha turma foi formada e iniciamos o ano letivo. A partir daí, houve alguns contratempos, pois, com minha turma recém-chegada na escola, eu não conseguia passar na turma Coruja para dar continuidade às atividades. Os meus horários e o da professora referência não eram compatíveis e, além disso, eu tinha que direcionar, naquelas primeiras semanas, meu olhar e atenção para o período de adaptação de crianças de 1/2 anos de minha turma.

Passado o período de adaptação, pude conversar melhor com a professora referência da turma Coruja e combinamos que eu passaria em sua sala uma vez por semana, em uma brecha de horário antes do jantar das crianças. Essa nova realidade não me agradou, pois, eu tinha um tempo curto para executar as atividades e, com isso, as observações não ocorriam com a mesma qualidade como no início, em que eu permanecia todo o tempo na sala. Todavia, era a forma que poderia ser feito.

Diante disso, iniciei o plano de ação também na minha turma – vou chamá-la aqui de turma Joanelha. As mesmas atividades que eu já tinha aplicado na turma Coruja realizei também, na turma Joanelha (salvo raras exceções). É importante salientar, concernente as atividades realizadas, que por se tratar de Educação Infantil, uma mesma atividade precisou ser repetida várias vezes, para que as crianças pudessem assimilar a proposta e adicionar novas possibilidades àquilo que já tinham vivenciado.

Antes de iniciarmos a descrição das atividades, consideramos necessário fazer alguns apontamentos sobre as duas turmas: Coruja e Joanelha.

3.2.1 A turma Coruja

⁴Todos os nomes – relacionados ao *locus* escola – utilizados neste trabalho, sejam de turmas e/ou de pessoas, são fictícios; a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes.

A turma Coruja iniciou o ano letivo no mês de fevereiro. Atualmente é composta por 12 crianças na faixa etária de 1/2 anos de idade. Elas frequentam a instituição em tempo parcial, ou seja, permanecem na escola das 13:00h às 16:50h. De modo geral, estão vivenciando, nessa instituição, sua primeira experiência no espaço escolar. Do início do ano até o final do 2º semestre de 2019, as crianças da turma Coruja avançaram de maneira significativa em seu processo de desenvolvimento, e a descrição que iremos fazer a seguir, diz respeito ao momento presente da turma Coruja.

As crianças da turma já estão adaptadas ao ambiente escolar e apropriam-se dos espaços e da rotina. A turma é formada por crianças curiosas e participativas. A autonomia é estimulada a todo tempo e dessa maneira, as crianças realizam sozinhas algumas atividades que fazem parte do cotidiano, tais como: retirar os pertences da mochila e guardá-los no local adequado, pegar água no cesto sempre que sentir sede, guardar prato e copo após refeições. Algumas crianças estão vivenciando o processo de desfralde. A turma avançou de maneira significativa quanto a linguagem oral e já conseguem formular pequenas frases e relatar situações do cotidiano. As crianças chamam-se umas às outras pelos nomes, assim como a professora referência e a apoio. As crianças interagem uma com as outras e criam brincadeiras próprias.

3.2.2 A turma Joaninha

A turma Joaninha iniciou o ano letivo no dia 15 de abril de 2019. Atualmente é composta por 10 crianças com faixa etária de 1/2 anos. Ao longo do ano letivo, várias crianças entraram e saíram da turma, chegando a totalizar um número de 13 crianças na sala. Essa realidade de entrada e saída de crianças da sala trouxe impactos para a rotina da turma, pois, a cada criança novata que chegava, iniciávamos um novo processo de adaptação. As crianças foram matriculadas em horário parcial e, assim, permanecem na instituição das 13:00h às 16:50h. Estão vivenciando, nessa instituição, suas primeiras experiências no ambiente escolar. Do mês de abril até o final do 2º semestre de 2019, as crianças da turma Joaninha avançaram em seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, assim como na turma Coruja, a descrição abaixo diz respeito ao presente momento da turma Joaninha.

As crianças da turma são, de modo geral, curiosas; estão desenvolvendo sua autonomia e já estão adaptadas ao ambiente escolar e à rotina da turma. Em nossa rotina existem momentos e atividades que são permanentes e atividades que são sequenciais,

além de projetos e temas de estudos. O quadro abaixo esclarece sobre essas peculiaridades da rotina.

Quadro 1 – Descrição da organização da rotina na escola

Atividades permanentes	Descrição
Chegada/recepção das crianças	Consiste na chegada das crianças a instituição. Ao chegar na sala elas são incentivadas pela professora-pesquisadora a retirar da mochila seus pertences: agenda, garrafinha e toalha. Depois disso, ficam livres para brincar enquanto a professora verifica as agendas.
Rodas	Nos momentos em roda são realizadas algumas atividades, tais como: chamada (mostrando as fotos das crianças), construção da rotina diária, música e dança, leitura de histórias.
Lanche	As crianças comem um alimento oferecido pela instituição. Geralmente no lanche é oferecido uma fruta, suco ou vitamina. Cada turma tem seu horário específico para lanche.
Parquinho	Nesse momento as crianças são levadas para a área externa da instituição onde brincam livremente. No espaço onde brincam tem um escorregador e vários velotróis.
Higiene/Troca de fraldas	Esse momento consiste em realizar a troca de fralda das crianças.
Jantar	As crianças comem uma refeição que é oferecida pela instituição. Geralmente no jantar é oferecido um prato único: canjiquinha, sopa, creme de abóbora, etc.
Atividades sequenciais	Descrição
Atividades	Entre os horários de atividades permanentes, desenvolvemos atividades que são previamente planejadas e que tem certos objetivos específicos a serem alcançados de acordo com a idade e as características do grupo de crianças.

Fonte: Construído pela autora

No 2º semestre de 2019, três crianças da turma Joanhinha iniciaram o processo de desfralde. De modo geral, as crianças gostam de ouvir histórias e manusear livros. Também gostam de ajudar a professora-pesquisadora nos afazeres da rotina. A maioria das crianças interage umas com as outras e criam as próprias brincadeiras, no entanto, algumas crianças preferem brincar sozinhas. A turma como um todo adora a atividade de pintura e manipular massinha de modelar. Do início do ano ao momento atual as crianças desenvolveram de maneira significativa a linguagem oral, passando a se expressar oralmente ou através de balbucios ou ainda através de gestos.

3.3 Experiências musicais

Como já mencionado, foi essencial repetir cada atividade proposta no plano de ação mais de uma vez. Desse modo, aqui neste tópico, iremos descrever apenas a primeira vez em que cada atividade foi executada, pois, nossa intenção é que fique perceptível a forma como cada atividade foi desenvolvida e os seus objetivos. Cabe salientar, que todas as atividades descritas abaixo foram desenvolvidas da mesma maneira nas duas turmas; sendo assim, algumas situações que serão citadas nesse tópico são as que mais chamaram atenção. Por uma questão estratégica, a fim de que não fique cansativa a leitura deste tópico, não consideramos produtivo realizar a descrição de uma mesma atividade nas diferentes turmas. Desse modo, ora descrevo o desenvolvido de uma determinada atividade na turma Coruja, ora descrevo outra atividade desenvolvida na turma Joaninha.

3.3.1 Música: “A canoa virou”

Essa atividade teve como objetivos: promover a interação e a socialização entre as crianças e entre as crianças e os adultos, bem como reconhecer a si mesmo e ao outro. Para a realização dessa atividade confeccionei um peixe, uma espécie de fantoche. Imprimi uma imagem de peixe encontrada na internet, pintei a imagem com lápis de cor e coleí-a em um palito de picolé. Também fiz uma dobradura de canoa e imprimi fotos coloridas de todas as crianças da sala. Essa atividade foi realizada apenas na turma Coruja.

Em sala, organizei as crianças em roda, coloquei todas as fotos viradas para baixo (para que a revelação fosse surpresa) e, em seguida, comecei a cantar a música da canoa:

A canoa virou
 Pois deixaram ela virar,
 Foi por causa do “fulano”
 Que não soube remar
 Se eu fosse um peixinho
 E soubesse nadar
 Eu tirava o “fulano”
 Do fundo do mar⁵

Na parte da música que diz: “foi por causa do fulano”, eu pegava uma foto que estava virada para baixo, a olhava e falava o nome da criança, ainda sem mostrar a foto. No outro momento da música que diz: “eu tirava o fulano”, eu pegava a foto novamente

⁵ Música da tradição oral de domínio público.

e, agora sim, mostrava para o grupo. Fazia uma pausa na canção e perguntava quem era a criança mencionada na música e que aparecia na foto. Em seguida, entregava a foto para a respectiva criança. Assim que a música terminava, começávamos tudo novamente até falar o nome de todas as crianças.

Enquanto eu cantava a canção, fazia movimentos com a canoa e, também, com a imagem do peixe como se ele estivesse nadando. Durante a atividade as crianças mostram-se atentas e, por vezes, queriam pegar o “fantoche”. No entanto, ainda não interagiram oralmente. Algumas crianças, quando eu mostrava as fotos, olhavam para o colega (dando a entender que sabiam quem era), mas, não falavam nem apontavam. Segue abaixo fotos do momento da atividade.

Figura 1: Atividade “a canoa virou” – mostrando as fotos



Fonte: arquivo pessoal

3.3.2 Instrumentos musicais

Essa atividade tem como objetivos: conhecer e explorar os instrumentos musicais (genuínos) e perceber os diferentes sons que eles produzem.

Para a execução dessa atividade, peguei alguns instrumentos musicais disponíveis na escola: pandeiro, agogô, triângulo, prato, sanfona, tambor, chocalho,

apito, flauta, reco-reco (de madeira), sinos de mão, ganzá (ovo), entre outros. Coloquei todos os instrumentos dentro de uma caixa.

Na sala, organizei as crianças em roda e coloquei a caixa ao meu lado. Percebi os olhares curiosos e os pescoços se esticando tentando observar o que havia dentro da caixa. Diante disso, antes de retirar os instrumentos, fiz certo suspense; abri a caixa, a olhei e fechei rapidamente fazendo cara e sons de surpresa: “ahhh!”. Repeti umas duas vezes esta ação e a cada repetição, algumas crianças riam e demonstravam curiosidade e certa ansiedade. Então, abri a caixa e falei para as crianças que ali dentro haviam vários instrumentos musicais; que eu iria mostrá-los um a um e colocá-los no centro da roda - pedi que ninguém mexesse até que eu terminasse de mostrar todos os objetos e que depois, eu deixaria que eles manuseassem.

Assim fiz. Retirei cada instrumento, um por vez, e disse: “Quem conhece esse instrumento musical? Ele se chama triângulo. Vamos ouvir o som que o triângulo produz?”. A cada instrumento musical que eu apresentava, manuseava-o produzindo sons. Por vezes, mexia em um e em outro, alternadamente, para proporcionar a percepção de que os sons eram diferentes, nos distintos instrumentos. Logo que terminei de mostrar todos os objetos e colocá-los no centro da roda, dei liberdade para que as crianças pudessem escolher o objeto que mais chamou sua atenção e explorá-lo livremente. Todas escolheram algum instrumento e o exploraram a seu modo. Alguns conflitos também aconteceram, pois, mais de uma criança se interessou pelo mesmo objeto, como por exemplo, o tambor.

Enquanto exploravam os instrumentos eu ficava atenta observando, e, duas crianças – Laura e Heloísa – chamaram minha atenção. Elas manusearam praticamente todos os instrumentos e de diversas formas: bateram, sopraram, sacudiram e além de tudo, se divertiram ao ouvir os sons que conseguiam fazer. Davam muitas risadas. Júlia, encontrou dois ganzás (em formato de ovo), sacudiu-os e percebendo que produziam sons, colocou-os próximo ao ouvido e tornou a sacudi-los.

Cabe salientar que minha intenção com a referida atividade, como já dito no início deste tópico, foi promover o contato das crianças com esses objetos e que elas pudessem criar sons por meio deles; explorando-os. Não foi meu intuito trabalhar a música de forma sistemática, pesquisando aspectos como timbres, melodias, entre outros, até mesmo porque não possuo formação em música e não domino tais elementos da música. Essa atividade foi realizada tanto na turma Coruja quanto na turma Joaninha, no entanto, a descrição acima, refere-se a turma Coruja.

Figura 2: Laura e Heloísa explorando o tambor



Fonte: arquivo pessoal

Figura 3: Laura e Heloísa explorando o apito. Heloísa coloca o apito na boca de Laura



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4: Júlia explora o ganzá e descobre um som



Fonte: arquivo pessoal

3.3.3 Roda de músicas

Essa atividade objetivou ampliar o repertório musical das crianças e estimular, por meio da música, a expressão oral e as possibilidades de movimentos corporais.

A atividade consiste em ouvir e cantar músicas do universo infantil, porém canções diferentes daquelas comumente ouvidas e cantadas nas escolas; proporcionando, assim, uma amplificação do repertório musical. Além disso, para essa atividade, selecionamos músicas que possibilitem o movimento corporal. Compõem o repertório musical dessa atividade as seguintes canções:

- “Fumaça” de Estevão Marques, na voz de Cris Barulins
- “Lavando a roupa” de Shauan Bencks e Aline Meneses
- “No jardim” de Shauan Bencks

A organização inicial da atividade é em roda. Menciono inicial, pois, a música “No jardim”, por exemplo, propõe que as crianças se movimentem pelo espaço da sala ou hall de entrada (já realizei nos dois espaços da escola). A descrição abaixo aconteceu no espaço da sala de aula.

Para a música “Fumaça”, organizei uma roda com as crianças sentadas. Entreguei as crianças um pano enrolado (simulando uma corda), e pedi que elas segurassem o pano. Enquanto a música tocava, movimentávamos o pano. Em vários momentos da música produzimos sons repetidas vezes (tchá, tchá, tchá) e simultaneamente batíamos o pano nas pernas. Esse som (tchá, tchá, tchá) não está

presente na música, nós que o acrescentamos; conforme consta abaixo, no lugar dele, a música traz um som de sopra: “fu, fu, fu”.

Fumaça (tchá, tchá, tchá)
 O trem solta fumaça (tchá, tchá, tchá)
 Por onde ele passa (tchá, tchá, tchá)
 Todo mundo acha graça (tchá, tchá, tchá).

(Música de Estevão Marques na voz de Cris Barulins)

Em outro trecho da música, fazemos um movimento de vai e vem segurando o tecido. A música termina com todos deitados de pernas para o ar.

Para a música “Lavando a roupa”, também fiz uma formação em roda e permanecemos sentados no chão. Entreguei um lençol branco grande e pedi que todos segurassem uma parte dele. Enquanto a música tocava, balançávamos o lençol e fazíamos movimentos que eram falados na música.

lavando a roupa com sabão
 lavando a roupa com sabão
 esfrega, esfrega, esfrega
 esfrega, esfrega, esfrega
 bate, bate, bate
 bate, bate, bate
 passa a mão, passa a mão, passa a mão
 pra ficar bom (repete)
 eu vou me esconder
 estou escondido, estou escondido
 me escondi, me escondi
 apareci, apareci
 olha eu aqui.

(Música de Shauan Bencks e Aline Meneses)

As crianças gostaram dessa canção, principalmente a parte em que devem se esconder embaixo do lençol.

Figura 5: Crianças participando da atividade



Fonte: arquivo pessoal

Para a música “No jardim”, fiz uma organização – inicial – em roda, sentados no chão. Ao longo da música foi preciso fazer alguns movimentos e, então, saímos dessa formação em roda. A música proporciona movimentos corporais, como: movimentar os braços, rolar, arrastar, engatinhar, e outros movimentos que as próprias crianças criam. Essa atividade foi realizada nas duas turmas.

eu vi uma borboleta voando no jardim
eu vi uma borboleta voando no jardim
tão bonitinha voava assim

voa borboleta, voa borboleta, voa borboleta, voa (repete)

eu vi um caracol rastejando no jardim
eu vi um caracol rastejando no jardim
tão bonitinho rastejava assim

rasteja caracol, rasteja caracol, rasteja caracol, rasteja (repete)

eu vi uma formiga andando no jardim
eu vi uma formiga andando no jardim
tão bonitinha andava assim

anda formiga, anda formiga, anda formiga, anda (repete)

eu vi um tatu bola rolando no jardim
eu vi um tatu bola rolando no jardim
tão bonitinho rolava assim

rola tatu bola, rola tatu bola, rola tatu bola, rola (repete).

(Música de Shauan Bencks)

3.3.4 Caixa musical

Os objetivos dessa atividade foram explorar alguns sons produzidos por meio do corpo: bater palmas, bater os pés, barulhos feitos com a boca, desenvolver memória musical e estimular a oralidade.

Essa atividade foi realizada, inicialmente, com as duas turmas juntas. Amanda, professora apoio da turma Coruja, também é professora apoio da turma Joaquina; com isso, consegui combinar com ela um dia da semana e um horário específico, para realizarmos essa atividade em conjunto. Sendo assim, combinamos que toda sexta-feira iríamos nos reunir no hall de entrada ou no pátio para desenvolver essa atividade.

Contudo, depois de alguns encontros, devido à organização da própria escola, tive que voltar a realizar a atividade com as turmas separadas.

Para o desenvolvimento dessa atividade, utilizei uma caixa de papelão – pintada de vermelho – que foi intitulada de “caixa musical”. Dentro da caixa coloquei alguns objetos e diversos animais de brinquedo: elefante, tartaruga, pinguim, borboleta, pintinho, girafa, baleia, jacaré, roda, entre outros. No momento da roda, eu retirava um “animal” de cada vez de dentro da caixa; mostrava para as crianças e perguntava que animal era aquele. Em seguida, cantava uma música que se referia em sua letra ao animal retirado. Por exemplo: se o brinquedo retirado fosse um pinguim, cantava a música: “Tchibum!” de Ricardo Takahama e Raphael Ota.

O pinguim deslizava pelo gelo,
se arrepiava inteiro,
querendo pegar um peixinho bem ligeiro,
de repente fez tchibum,
de repente fez tchibum,
água para todo lado e
o pinguim todo molhado.

(Composição Ricardo Takahama e Raphael Ota)

Quando o objeto elefante foi mostrado, Júlia (da turma Coruja) se pronunciou dizendo que era “elefante”. Para o objeto caranguejo, Elis se manifestou apontando para o pé, pois, na letra da música, aparece a palavra pé e nesse trecho batemos os pés no

chão. Gustavo, a cada objeto mostrado, chegava o corpo para frente (arrastando o bumbum e saindo da roda) na tentativa de chegar perto da caixa.

Depois de encerrar a “cantoria”, espalhei os objetos no centro da roda para que as crianças pudessem explorar os mesmos. Enquanto observava esse segundo momento da atividade, escutei 4 crianças cantando a música da baleia. Bruna (da turma Coruja), pegou a baleia de brinquedo, abraçou o objeto e disse: “balela”; em seguida, começou a entoar a canção da baleia.

Figura 6: Bruna abraçando o objeto baleia



Fonte: arquivo pessoal

- **Outro momento da atividade “caixa musical”:**

Nesse segundo dia de realização da atividade, fui com as crianças para o pátio (espaço externo). Ao contrário dos outros dias, utilizei dessa vez um aparelho de som para reproduzir as músicas. O primeiro objeto retirado da caixa foi um trenzinho. Amanda mostrou o objeto para as crianças e disse:

- “Olha! O que é isso?”

As crianças ficaram olhando e em seguida, colocamos a música. Ela inicia com o som de um trem e, nesse momento, Elis (da turma Coruja) aponta para o rádio e diz:

- “Olha! o trem”.

Figura 7: Elis apontando para o rádio ao ouvir o som do trem



Fonte: arquivo pessoal

Durante a atividade, alguns objetos foram retirados e as músicas reproduzidas para que as crianças ouvissem. As crianças observavam com atenção e imitavam os gestos das professoras. Em certo momento, ao retirar um pinguim da caixa, Heloísa (da turma Coruja) aponta e diz:

- “Olha, o guinguim!”

Em outro momento, retiramos o objeto caranguejo e, ao mostrar, Fernando (da turma Coruja) fala:

- “É guejo”.

Após cantarmos, como de costume, todos os objetos foram colocados no centro da roda para que as crianças pudessem brincar livremente. Fernando, logo pegou o leão, olhou para o brinquedo e, em seguida, começou a “rugir”, imitando o som do animal e braveza mencionada na música.

Figura 8: Fernando brincando com o leão de brinquedo



Fonte: arquivo pessoal

3.3.5 Caixa surpresa: instrumentos musicais

Essa atividade teve como objetivos explorar objetos sonoros, desenvolver a sensibilidade auditiva das crianças, estimular a oralidade e ampliar as relações interpessoais.

Para a execução dessa atividade peguei alguns instrumentos musicais disponíveis na escola – já apresentados para a turma anteriormente – e os coloquei dentro de uma caixa. A atividade foi realizada no momento da chegada e dentro da sala.

Deixei a caixa fechada no meio da sala e sentei-me no canto para observação. Queria perceber, à medida que fossem chegando, se notariam aquele objeto no meio da sala e qual seriam as reações. Gustavo foi o primeiro a chegar na sala. Olhou para a caixa e foi em sua direção. Ficou parado observando; depois abriu-a, olhou, e retirou um pandeiro. Sacudiu o pandeiro e colocou-o no chão. Pegou outro instrumento. Guardou os dois objetos e retirou outro novamente.

Figura 9: Gustavo explorando a caixa e os instrumentos musicais



Fonte: arquivo pessoal

Instantes depois chegou a Laura e foi direto em direção à caixa. Olhou primeiro o que tinha dentro e pegou alguns instrumentos. Nesse momento Bruna chegou; veio em minha direção e ficou parada na minha frente me olhando, sem dizer nada.

Figura 10: Laura explorando a caixa



Fonte: arquivo pessoal

Aos poucos as crianças foram chegando, aproximando-se da caixa, mexendo nos instrumentos e manipulando-os na tentativa de descobrir o que eles faziam. Júlia pegou uma flauta e colocou-a dentro do agogô. Laura pegou um chocalho, olhou e levou até sua professora (referência da turma Coruja) e perguntou: -“Quê isso?”

A professora referência respondeu e Laura saiu. A mesma professora foi até a caixa, pegou uma sanfona, sentou-se no chão e movimentou-a fazendo um som. As crianças pararam o que estavam fazendo e começaram a olhar tentando saber de onde vinha aquele som. Algumas se aproximaram da professora e ficaram olhando – enquanto ela criava sons através da sanfona. Ela começou a movimentar a sanfona devagar, depois mais rápido e foi aos poucos aumentando a velocidade. As crianças que estavam a sua volta movimentavam o corpo acompanhando o som produzido pela sanfona. As crianças ficaram um bom tempo interagindo com os instrumentos e umas com as outras. Pegavam um instrumento e iam até um colega para mostrar, faziam tentativas de trocas e se divertiam com a exploração dos objetos. Durante a atividade, alguns conflitos surgiram, pois, algumas crianças, interessadas em como o colega manipulava o instrumento, tentavam tomar o objeto das mãos do colega. Nesses momentos fazíamos (a professora referência e eu) a mediação e tudo ficava bem.

Figura 11: Júlia explorando os instrumentos musicais



Fonte: arquivo pessoal

3.3.6 Música “Seu Juca tem um trem” de Sandra Lima

Os objetivos dessa atividade são: estimular a percepção auditiva/sonora, incentivar a expressão oral, ampliar o repertório musical e desenvolver percepção visual.

Realizei essa atividade várias vezes com as duas turmas, pois as crianças demonstraram envolvimento e gostaram da proposta. Para executar essa atividade, imprimi imagens coloridas, ocupando a folha A4 toda, de vários animais, como: gato, cachorro, pato, vaca, porco, galo, ovelha e leão. A seleção das imagens desses animais se deu pela escolha da música “Seu Juca tem um trem”, uma vez que a música reproduz os sons dos animais mencionados. Segue abaixo a letra da música:

Seu Juca tem um trem
No trem quem vem?
(Som do gato: miado)
Seu Juca tem um trem
No trem quem vem?
(Som do cachorro: latido)

(Música de Sandra Lima)

A primeira vez que realizei a atividade, mostrei inicialmente todas as imagens antes de tocar a música e falei o nome de cada animal. À medida que ia mostrando as imagens, fui colocando-as no centro da roda; pedi para que eles não mexessem naquele momento, pois, eu deixaria que manusessem depois. Após mostrar todas as imagens, coloquei a música para que ouvissem os sons dos animais. Quando a música acabou eu coloquei novamente, mas agora associando os sons, aos animais através das imagens disponíveis ali. Ou seja, quando tocava o som de determinado animal eu pegava a imagem, mostrava e dizia o nome do respectivo animal.

Do primeiro ao último dia em que realizei essa atividade, percebi um envolvimento maior das crianças. No primeiro dia que realizei, as crianças ficaram observando atentas, curiosas, mas não se expressavam oralmente, nem através de gestos. Com a repetição das atividades, as crianças começaram a participar e envolver-se mais. Pedro (da turma Joanelha), por exemplo, a cada repetição da atividade, participava com entusiasmo. A cada imagem dos bichos que eu mostrava, ele arredava para frente tentando ficar mais perto. Algumas imagens assim que eu as mostrava, ele falava alto, como em: “baca! Olha baca”, querendo referir-se a vaca. Fez o mesmo ao mostrar a imagem do porco, quando disse: “poco”.

Após ouvir a música e mostrar as imagens, eu permitia que manusessem cada uma das imagens. Eles olhavam com atenção e algumas crianças arriscavam a imitar os sons dos animais; como foi o caso de Luana (da turma Joanelha) que ao pegar a imagem do leão, imitou seu rugido.

Em um dos dias de realização dessa atividade, ao dizer que a atividade tinha acabado, eles ficaram me olhando, como se quisessem continuar ouvindo. Então, eu disse que colocaria a música mais uma vez, para finalizar. Coloquei o aparelho de som no chão e me levantei. Rapidamente algumas crianças se aproximaram do objeto, esticaram-se no chão e ficaram ouvindo a música. Os sons dos animais eram seguidos de muitas risadas.

Ao longo do desenvolvimento dessa atividade, fui alterando também a dinâmica de realização da mesma. Em um dos momentos, por exemplo, fixei todas as imagens no espelho e quando tocava o som eu pedia que uma criança se levantasse e pegasse a imagem do animal que emitia aquele som.

Figura 12: Crianças observando e manipulando imagens de animais



Fonte: arquivo pessoal

Figura 13: crianças ouvindo a música “Seu Juca tem um trem” de Sandra Lima



Fonte: arquivo pessoal

3.3.7 Varal sonoro

Essa atividade teve como objetivos explorar objetos sonoros e perceber os diferentes sons produzidos por diferentes objetos.

Para realizar essa atividade, precisei construir um varal na área anexa à sala. Na corda, pendurei vários objetos que produziam sonoridades diferentes, sendo eles: fôrma de bolo, chocalho de plástico, colher de pau, chaves, panela de alumínio, travessa de alumínio, saco de presentes com tampinhas dentro, sacola plástica vazia, abridor de

lata (sem a ponta perfurante), peneiras, vasilha de plástico com furos. Coloquei a corda em ganchos, de maneira que fosse possível remover e transportar para uma área e outra, uma vez que tinha que realizar a atividade nas duas turmas (Coruja e Joaninha).

A atividade foi desenvolvida no momento da chegada das crianças na escola. Abri a porta da sala, para que as crianças tivessem acesso à área onde estava o varal. Fiquei sentada observando. Queria ver a reação das crianças ao entrar na sala e encontrar a porta aberta e um adereço diferente exposto. Laura (da turma Coruja), foi a primeira a chegar. Entrou na sala e percebeu a porta aberta e o varal. Ficou parada olhando, mas sem sair. Foi se aproximando devagar, devagar, mas não foi mexer no varal. Acredito que sua reação foi devido ao fato de não deixarmos que eles saiam da sala quando abrimos a porta da sala. Tive então que dizer a Laura que ela podia sair e mexer no varal.

As crianças foram chegando aos poucos. Olhavam a porta aberta e ficavam observando o varal; vendo a Laura lá fora explorando o varal, se aproximavam também. Laura foi a mais curiosa das crianças, pois, ela mexeu em praticamente quase todos os objetos dependurados no varal. Um dos objetos (uma travessa pequena de inox) chamou sua atenção e, também, o meu olhar para sua ação. Laura pegou essa travessa e percebeu que sua imagem refletia nela. Ficou se olhando, riu ao se ver e chamou uma colega que estava ao seu lado e virou a travessa para seu rosto, para que a colega também se visse. Quando perguntei para Laura o que era aquele objeto, ela me respondeu: “espelho”.

O Henrique também explorou bastante os objetos dependurados no varal. Mexia a colher na panela, batia, depois colocava-a na boca, e seguida mudava de objeto. O Samuel ficou um bom tempo brincando com a fôrma de bolo que estava no canto próximo a parede. Ele batia a forma na parede que produzia um barulho; dava risadas e pulinhos e voltava a bater a forma na parede.

Algumas crianças não demonstraram interesse pela atividade, quando chegaram na sala, olharam para o varal, mas preferiram brincar com os cavalinhos de madeira que estavam ao lado.

Minha observação durou 20 minutos, pois, tive que me retirar da sala para participar de uma reunião com a coordenação pedagógica e em seguida ir para minha sala. No entanto, a atividade continuou quando saí da sala, mas, antes mesmo de sair percebi que a maioria das crianças já começaram a dispersar, desinteressando-se pelo varal.

Figura 14: Crianças da turma Coruja explorando o varal sonoro



Fonte: arquivo pessoal

Figura 15: Crianças da turma Joaquina explorando o varal sonoro



Fonte: arquivo pessoal

3.3.8 Leitura de livros literários

Essa atividade objetivou ampliar o vocabulário das crianças através da leitura de livros literários, da contação de histórias, bem como explorar as possibilidades sonoras da voz/sonoridade vocal e estimular a percepção auditiva/sonora.

Ao longo da pesquisa, realizei a leitura de vários livros literários. Minha seleção foi por aqueles livros que possibilitavam uma interação das crianças com a história, bem como uma exploração vocal do leitor, nesse caso, eu, a pesquisadora-professora. Decidi colocar a leitura de livros literários e a contação de histórias nas atividades planejadas, pois, a voz configura-se como um primeiro instrumento de relação com a música. Através da voz é possível explorar aspectos relacionados a música. Dessa maneira, mesmo o livro não tendo um contexto musical, a voz por si só, é importante. Segue abaixo a relação de algumas histórias lidas e em seguida alguns trechos provenientes de observações desses momentos literários.

- “Bruxa, bruxa venha a minha festa” de Arden Druce, ilustrado por Patrícia Ludlow:

No dia em que realizei a leitura desse livro na turma Coruja, aconteceu uma situação engraçada. Na hora que eu abri a página do livro que mostrava a bruxa, a Laura falou: - “tutu” - e a Heloísa repetiu as palavras da colega. Enquanto fui lendo a história, todos prestavam bastante atenção. No meio da história, o Henrique falou: “tô com medo!” e tampou os olhos. Nesse instante, começou uma brincadeira entre Henrique, Elis e Laura. A cada imagem da história que eu mostrava, eles tampavam os olhos e gritavam como se estivessem com medo.

Figura 16: Leitura da história “Bruxa, bruxa venha à minha festa”



Fonte: arquivo pessoal

- “Zim, Tam, Tum, de Frédéric Stehr

O livro é muito interessante. Explora gestos, movimentos e em especial, as habilidades de criar sons por meio de objetos comuns. Em vários trechos os personagens fazem a seguinte pergunta: “o que vocês estão fazendo?”, e os demais respondem: “música”. Em um desses trechos, quando li essa mesma pergunta, Matheus (da turma Joanelinha) responde: “barulho”.

- “Parabéns para você” de Nicola Slater

Esse livro causou um encantamento nas crianças. Ele aborda o tema aniversário, mas, o que despertou a curiosidade e prendeu a atenção da criançada, foram os sons produzidos em cada página do livro. Ao apertar um botão é possível ouvir os sons de instrumentos musicais. Dona Ursa toca uma flauta, o Texugo toca um violão, a Gata toca um violino e, ainda, é possível ouvir o som de um piano. Ao final da história, todos os amigos se encontram e entoam “parabéns para você” com a harmonia de todos os instrumentos.

Faz-se necessário enfatizar que nenhuma atividade foi realizada após a leitura dos livros. As histórias foram planejadas com o intuito de promover momentos de

fruição, para estimular a sensibilidade estética por meio das obras, bem como estimular a oralidade das crianças.

- Contação de história: “Chapeuzinho vermelho”.

Organizei as crianças em roda e iniciei a contação da história. Para auxiliar utilizei imagens coloridas encontradas na internet. À medida que os personagens apareciam na história eu mostrava as imagens e as colava no espelho da sala. Durante a contação eu explorei as vozes dos personagens: voz grossa para o lobo, voz fina para a chapeuzinho. Explorei também momentos específicos da história, como bater na cadeira para soar as batidas na porta.

3.3.9 Apreciação musical

Os objetivos dessa atividade são: ampliar o repertório musical das crianças e incentivar o gosto pela música de gênero MPB (música popular brasileira).

Para essa atividade, baixei de um aplicativo algumas músicas do gênero MBP, caracterizadas como MPB para crianças – algumas músicas trazem, em alguns trechos, vozes de crianças. As músicas selecionadas abrangem vários cantores; a seguir é possível verificar os nomes e os artistas de algumas das músicas apreciadas.

- Fico assim sem você / Adriana Partimpim;
- Leãozinho / Roberta Campos;
- O cabelo da menina / Fernanda Takai;
- Primavera (vai chuva) / Patu Fu
- O ritmo da chuva / Fernanda Takai;
- Batuque na cozinha / Mart'nália, entre várias outras.

No desenvolvimento da atividade, organizei as crianças em roda e coloquei um pendrive no aparelho de som, que reproduziu as músicas para as crianças ouvir. Das músicas selecionadas a única que explorei com uma proposta de atividade foi a música: “Tum, tum, tum” de Karina Buhr. Abaixo segue a letra da música:

No tempo que eu era só E não tinha amor nenhum Meu coração batia mansinho Tum, tum, tum	}	Repete
--------------------------------------------------------------------------------------------------	---	--------

Depois veio você
O meu amor número um
E o meu coração
Pôs-se a bater
Tum, tum, tum

} Repete

A proposta foi acompanhar o ritmo cantado na música (“tum, tum, tum”). Dessa forma, ao ouvir os trechos “meu coração batia mansinho” e “pôs-se a bater” e, em seguida, a pronuncia “tum, tum, tum”, batíamos as mãos (com palmas) ou as mãos nas pernas, e acompanhávamos o ritmo da música. Em outro momento, entreguei potes de sorvete para que as crianças pudessem bater no pote e acompanhar o ritmo. Algumas crianças imitavam, outras apenas observavam. Matheus e Roberto (ambos da turma Joanelha), por exemplo, repetiam achando engraçado o termo “tum, tum, tum”.

Figura 17: Explorando o ritmo



Fonte: arquivo pessoal

- **Situações musicais**

Este tópico não se refere a uma atividade específica planejada, mas de alguns episódios envolvendo a exploração musical e a percepção sonora. Dos episódios

relatados apenas 1 aconteceu na minha turma, os demais foram observados na turma que sou docente no período da manhã e que, portanto, não participou dessa pesquisa. Todavia, considero importante descrevê-los aqui. Dessa forma, são quatro relatos curtos que considero pertinente mencionar.

- Exploração sonora da voz:

Coloquei no meio da sala uma caixa com sucatas: potes plásticos, copo de acrílico, vasilhames de amaciante e sabão líquido, dentre outros. Todavia, havia ainda, um tipo de cilindro de plástico, no qual as crianças colocavam na boca e balbuciavam. Perceberam que o som produzido dentro e fora do cilindro era diferente e exploraram por alguns minutos essa brincadeira, em uma sinfonia bastante alta.

- O bico:

Estávamos na sala, todos sentados no chão brincando com alguns brinquedos. De repente, uma ação de Vitor chamou minha atenção. Ele estava brincando com um pote de plástico mais resistente e estava com o bico na boca; foi quando, sem querer, seu bico caiu dentro do pote. Vitor percebeu algo diferente, colocou o bico na boca e, dessa vez, deixou-o cair propositalmente. Assim que escutou o barulho do bico batendo no pote ele riu. Tornou a colocar o bico na boca e deixá-lo cair novamente. Vitor ficou nessa brincadeira por alguns minutos.

- Descoberta do som:

Na sala, as crianças brincavam e interagiam. Giovana viu um brinquedo na caixa e o pegou. O brinquedo encaixa uma base na outra. Ela ficou com o brinquedo na mão, quando girou as duas bases e o atrito de uma com a outra produziu um ruído. Giovana olhou para mim e disse: “olha!”, e tornou a girar o brinquedo sorrindo.

Figura 18: Giovana explorando o ruído do brinquedo



Fonte: arquivo pessoal

- “Tocando” guitarra:

As crianças brincavam na sala com vários brinquedos, foi quando Leonardo (turma Joaquina) encontrou uma guitarra de brinquedo e começou a cantar como se estivesse tocando o instrumento. Não consegui ouvir claramente a música que ele cantava, pois ora saiam balbucios, ora palavras soltas. Joaquim observou o colega, se aproximou e começou a dançar, participando da brincadeira do colega.

4. EXPERIÊNCIAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar uma análise sobre a relação das crianças com as propostas musicais desenvolvidas durante a aplicação do Plano de Ação, bem como sobre as possíveis contribuições da música para o processo de aquisição da oralidade em crianças de 1/2 anos.

Antes, consideramos importante evocar a concepção de música utilizada ao longo desse trabalho – que foi considerada também ao realizar as análises neste capítulo – que vê a música como uma forma de linguagem, “[...] como um acontecimento vivo e dinâmico, que se atualiza a cada realização, e não como um sistema fechado e inerte, sujeito a regras fixas e imutáveis” (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011, p. 107), e ainda seu processo de apropriação, essencialmente, inter-relacional e permeados de sentidos.

A concepção de linguagem, por sua vez, defendida neste trabalho, diz da linguagem como uma ação interativa, ou seja, a língua não é algo que chega até o indivíduo de maneira pronta, não se dá naturalmente, muito menos magicamente; para sua apropriação, depende de o indivíduo penetrá-la através de práticas reais e significativas. “O desenvolvimento da linguagem oral, portanto, [...] se dá através da qualidade da interação do adulto com a criança, da interação entre as próprias crianças [...]” (FILHO, 2001, p. 136).

Feitas as retomadas conceituais, partimos agora para a organização deste capítulo. Diante do conjunto de atividades desenvolvidas, constatamos que algumas atividades tinham em comum determinadas habilidades que eram próprias da linguagem musical, mas que se correlacionam também com as habilidades linguísticas, especialmente as habilidades de uso oral da língua. Dessa forma, pensando nessas habilidades, decidimos agrupar as atividades em quatro categorias, a saber: ouvir, cantar, explorar, expressar. Cabe esclarecer que as habilidades referentes à linguagem oral estão correlacionadas com essas categorias da seguinte forma: ao aspecto ouvir relacionam-se as habilidades de escutar, ao aspecto cantar relacionam-se as habilidades de falar e aos aspectos explorar e expressar relacionam-se os recursos expressivos não linguísticos como: gestos, expressão facial e tom de voz. Sendo assim, as categorias estabelecidas (ouvir, cantar, explorar e expressar) refletem os modos como foi trabalhada a música para promover a linguagem oral.

Mediante isso, vamos agora agrupar as atividades realizadas nas categorias mencionadas acima. Sendo assim, na categoria “ouvir” estão incluídas as atividades: “Seu Juca tem um trem”, “Leitura de livros literários” e “Apreciação musical”. Na categoria “cantar” foram inseridas as atividades: “A canoa virou” e “Caixa musical”. A categoria “explorar” integra as atividades: “Instrumentos musicais”, “Varal sonoro” e “Caixa surpresa” e a categoria “expressar” inclui a atividade “Roda de músicas” e os relatos “Situações musicais”. Cabe enfatizar que essa última não foi uma atividade previamente planejada, no entanto, trata-se de situações percebidas no período de aplicação do plano de ação, as quais julgo serem importantes destacar, até mesmo pelo seu caráter significativo, como destaque mais adiante.

As categorias serão apresentadas, a seguir, em tópicos e faremos as análises de maneira geral – sem pontuar atividade por atividade – destacando as habilidades que intitularam cada tópico e contextualizando a música e a oralidade.

4.1 Categoria: Ouvir

As atividades que compõem a categoria deste tópico, como já mencionado, são: “Seu Juca tem um trem”, “Leitura de livros literários” e “Apreciação musical”. Elas dizem respeito, no contexto musical, ao som. Seja o som presente na natureza e produzido pelos animais (reproduzido por meio de aparelho de som), seja o som executado através das canções, ou ainda, o som gerado através da voz. Segundo Brito (2003), “som é tudo o que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras (...)” (BRITO, 2003, p. 17).

Observou-se que as atividades desse tópico, de modo geral, proporcionaram às crianças estímulo para a percepção auditiva/sonora e situações em que as conversas eram constantes, indo ao encontro do afirmado por Bezerra, Santos e Pacífico (2017), para quem “a conversa, a música, as interações verbais são situações que precisam se fazer presentes em todo o cotidiano da Educação Infantil” (BEZERRA, SANTOS, PACÍFICO, 2017, p. 162).

O envolvimento das crianças perante as atividades desenvolvidas foi constatado em duas das propostas dessa categoria: “Seu Juca tem um trem” e “Leitura de livros literários”. Na primeira proposta, cabe dizer, esse envolvimento foi se intensificando de

forma gradativa, ou seja, a cada vez que se repetia a atividade, as crianças iam assimilando a proposta e a dinâmica, interagindo com mais veemência. Na segunda proposta, observou-se que as crianças ficaram atentas às histórias lidas – demonstrando agrado em participar desse momento – e, por vezes, repetiam palavras e expressões que eu lia. Uma escolha para essa atividade foi a proposta de sonorização de história, na qual foi realizada a contação da história “Chapeuzinho Vermelho” – foi usado como recurso algumas imagens coloridas dos personagens. Concernente a isso, Bezerra, Santos e Pacífico (2017) dizem que “[...] a voz, enquanto instrumento, constitui o primeiro passo na relação particular do aluno com a música” (BEZERRA, SANTOS, PACÍFICO, 2017, p. 172), e, no tocante ao desenvolvimento da oralidade, a voz, inserida em um contexto interativo, constitui-se como ferramenta de comunicação e contato social. Ainda sobre a sonorização da história, explorei a possibilidade de interpretar as vozes dos personagens da história e os diferentes momentos da narração. Observou-se que, após a contação da história, as crianças exploraram as imagens fixadas no espelho e tentaram, a seu modo, “recontar” a história. Conforme menciona Brito (2003), a história tem uma importância no cotidiano das crianças.

Ouvindo e, depois, criando histórias, elas estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o contado e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala. [...] a história também pode tornar-se um recurso precioso do processo de educação musical” (BRITO, 2003, p. 161).

Verificamos que nas duas atividades foi possível perceber a presença dos gestos e das expressões faciais das crianças. No caso da atividade “Seu Juca tem um trem”, a cada imagem exibida associada ao som, era acompanhada de um riso ou de uma expressão de surpresa ou alegria. Algumas crianças aproximavam-se de mim na tentativa de ficar mais próximas das imagens e do aparelho de som que reproduzia as músicas, e era possível perceber os corpos inquietos e ansiosos à espera da próxima imagem. Nas últimas vezes em que as atividades foram aplicadas, era possível perceber a tentativa das crianças em participar por meio da oralidade. – “Olha! lião” diziam algumas crianças. Outro aspecto relevante é que as atividades (já evidenciadas) foram divertidas para as crianças.

Já na atividade “apreciação musical”, que trouxe músicas do gênero MPB, as crianças não demonstraram envolvimento nem ao menos animação; ao contrário de

quando cantei com elas músicas de repertório infantil já conhecidas. Durante a atividade, elas ficaram apenas me olhando cantar as músicas. Por vezes, algumas crianças demonstraram ansiedade e ficaram se remexendo no tapete, enquanto que outras mexiam e interagiam com os colegas ao lado.

Sobre isso, Nogueira (2005, p. 4) menciona que “a força das mídias na construção do gosto musical é fato incontestável.” Nesse sentido, a construção do gosto musical da criança também recebe influências dessa veiculação massiva de músicas infantis através das mídias, por exemplo: galinha pintadinha, patati e patata, entre outros. Segundo Adorno (1983 apud Nogueira, 2005, p. 4)

“gosta-se daquilo que se reconhece auditivamente. Se perguntarmos a alguém se gosta de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos nos furtar à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar ou não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo.”

Dito isso, pensamos ser importante continuar oferecendo às crianças repertórios musicais diversificados e, essencialmente, repertórios ricos, criativos e de boa qualidade, a fim de proporcionar às crianças a ampliação do acesso a produções de boa qualidade estética. Todavia, é importante mencionar, que para essa atividade, em especial, senti o peso da deficiência em minha formação relativo ao aspecto música. Senti-me despreparada e limitada quando propus fazer essa atividade. Pois percebi, posteriormente, ao realizar uma reflexão crítica, que não consegui conduzir a atividade em uma direção de escuta ativa por parte das crianças em relação as músicas de MPB.

Dessa forma, a falta de interesse e envolvimento das crianças na atividade é reflexo tanto do aspecto acima mencionado, quanto da falta de formação e arcabouço teórico e prático no contexto musical, em específico, da música para crianças pequenas, desta professora-pesquisadora. Pois, conforme ressalta Nogueira (2005), “mesmo a opção pela prática da apreciação musical pressupõe um direcionamento pedagógico por parte do educador[...]” (NOGUEIRA, 2005, p. 8). E, acredito, que eu não soube conduzir ou direcionar essa proposta de “apreciação musical”.

4.2 Categoria: Cantar

Esta categoria é composta pelas atividades “a canoa virou” e “caixa musical”. Ambas promovem a interação e a socialização entre criança-criança e entre criança-professora(pesquisadora); aspectos importantes, como mencionado na introdução deste capítulo, para o desenvolvimento da linguagem oral. As atividades aqui presentes dizem do ato de cantar. Segundo Brito (2003), “a canção é um gênero musical que funde música e poesia. Cantando, as crianças imitam o que ouvem, desenvolvendo sua expressão musical, desde que essa atividade seja realizada num ambiente de orientação e estímulo ao canto, a escuta, a interpretação” (BRITO, 2003, p. 93).

Observou-se que ambas as atividades foram significativas para as crianças, pois, usaram de elementos que fazem sentido para elas, como: as fotos de si próprias e dos colegas (usadas na atividade “a canoa virou”) e os brinquedos em formato de animais (usados na atividade “caixa musical”). Além disso, constatamos que as atividades estimularam as crianças em seu processo de desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que ambas proporcionaram interações verbais, ao fazer, por exemplo, perguntas do tipo: “quem é esse amigo que aparece na foto?”; “que bicho é esse?”, além do fato, em si mesmo, do ato de cantar.

Para Almeida (2014), “cantar em grupo exige que o aluno se ouça, ouça o outro e o grupo como um todo. Essa atividade auxilia no desenvolvimento da atenção, da concentração e do espírito de coletividade” (ALMEIDA, 2014, p. 106). Ainda, conforme aponta a referida autora, nossa voz constitui-se como nosso primeiro instrumento musical, ela é nosso primeiro objeto de exploração sonora. Investigá-la e descobri-la através de jogos musicais, bem como do simples ato de cantar é prazeroso e essencial para a formação musical (ALMEIDA, 2014).

Cabe enfatizar a percepção de que, com a repetição das atividades acima referidas, as crianças respondiam as perguntas feitas por meio de gestos ou mesmo com tentativas de interação oral com os colegas, mostrando as fotos e os brinquedos.

A atividade “caixa musical”, por exemplo, permitiu às crianças movimentarem-se, ou seja, estimulou as possibilidades de movimentos corporais. Sobre isso, Brito (2003) aponta que “música é gesto, movimento, ação”. Contudo, após reflexão, gostaria de mencionar uma limitação percebida na realização dessa atividade. Durante os momentos em que cantamos, foram realizados gestos simultâneos que condiziam com o que era mencionado na música. Então, ao cantar uma música que aparecia a palavra peixinho, por exemplo, fazia-se um movimento unindo uma mão a outra e movimentava-a de um lado a outro simulando o nadar do peixe. Todavia, conforme

menciona Brito (2003), “é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem seus gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante todo o tempo [...]” (BRITO, 2003, p. 93).

Percebi, com isso, que não houve espaço para essa criação gestual, e confesso também, não saber como conduzi-los para chegar a esse fim. Acredito na capacidade criativa e inventiva das crianças, mesmo se tratando de crianças muito pequenas com idade entre 1 e 2 anos; todavia, preciso reconhecer que as ações foram limitadas/engessadas, em alguns momentos, devido exclusivamente à falta de conhecimentos no âmbito da música.

Contudo, a atividade “caixa musical” trouxe outro elemento importante e indispensável que é o brincar. Após a atividade foi permitido que as crianças pegassem os animais; e durante esse momento, observou-se crianças interagindo, crianças cantando as músicas da atividade, crianças imitando os sons dos animais, crianças brincando. Conforme salienta Werle e Bellocchio (2013, p. 107), “as experiências na infância se constituem através do brincar [...]. Para as crianças a música está vinculada ao brincar, isso demonstra o caráter lúdico da música na infância”.

Por fim, gostaria de evidenciar que, por meio das observações realizadas, foi possível perceber que as crianças gostam de música, gostam de cantar, e que as atividades aqui analisadas ajudaram algumas crianças no processo de desinibição e no equilíbrio das emoções – uma vez que as atividades foram desenvolvidas no início do ano letivo, e, portanto, algumas crianças ainda vivenciavam o processo de adaptação. Observou-se que as atividades também foram importantes como estímulo da linguagem oral.

4.3 Categoria: Explorar

As atividades que integram a categoria deste tópico, são: “instrumentos musicais”, “caixa surpresa” e “varal sonoro”. Elas dizem respeito à exploração de instrumentos musicais (genuínos) e objetos sonoros, com intuito de perceber os sons produzidos pelos diferentes instrumentos e objetos, ou seja, estimular a percepção auditiva das crianças.

As três atividades foram bem recebidas pelas crianças e houve envolvimento de praticamente todas as crianças durante a realização de ambas. Observou-se que o

aspecto da exploração esteve presente na ação das crianças ao longo da aplicação das atividades. As crianças demonstraram curiosidade e interesse durante a execução da proposta e manuseavam os objetos tentando descobrir sua funcionalidade.

Aqui, novamente, torna-se evidente a presença do brincar/do lúdico como pilar das propostas. A criança é um ser brincante, brincando as crianças tocaram tambor, descobriram os sons produzidos pelos instrumentos e objetos sonoros e compartilharam suas descobertas com os colegas; como foi o caso de Heloísa (da turma Coruja) que ao descobrir o som que o apito fazia ao soprar, colocou o apito na boca da colega para que ela pudesse soprar e perceber o som também. Brincando, Júlia explorou o instrumento agogô e tentando descobrir como funcionava, colocou a flauta dentro de um de seus orifícios. Ela, ainda, ao manipular dois ganzás (em formato de ovo), sacudindo-os percebeu que produziram um som, levou-os até os ouvidos e continuou a sacudir.

De acordo com Werle e Bellochio (2013), “o brincar, para além de uma atividade que ocorre em um determinado período de tempo, é o modo de ser, de estar, de experimentar o mundo. É a forma de narrar das crianças pequenas [...]” (WERLE e BELLOCHIO, 2013, p. 108).

Faz-se necessário enfatizar, que embora as atividades “instrumentos musicais e “caixa surpresa” tenham sido aplicadas usando os mesmos materiais – instrumentos musicais –, a dinâmica de realização foi diferente (como descrito no capítulo anterior).

Concernente a atividade “varal sonoro”, observou-se que, inicialmente, as crianças não relacionaram os objetos com a possibilidade de produzirem sons por meio deles. Ou seja, exploraram os materiais tal qual são: brincando de fazer comida com a panela, de beber suco com o copo; ou ainda, criaram outras possibilidades não musicais: olhar seu reflexo na travessa de inox e usar a tampa da panela como chapéu. Contudo, as repetições da atividade foram importantes para que as crianças pudessem explorar, descobrir e perceber, aos poucos, as possibilidades sonoras dos objetos.

Foi interessante perceber que as crianças exploraram mais intensamente esses mesmos objetos quando foram dispostos no chão, sem a limitação da corda (um outro momento dessa atividade já descrito no capítulo anterior). Bateram a colher de pau no fundo da panela e fizeram a mesma experiência batendo uma tampa na outra; o molho de chaves virou chocalho e a peneira produzia um som quando a batiam contra o chão.

Ficou claro que os sons eram percebidos pelas crianças que estavam o explorando e até mesmo pelas que não estavam, pois, quando um som diferente era produzido, algumas crianças paravam, olhavam e procuravam por ele.

Conforme enfatiza Brito (2003),

É importante misturar instrumentos de madeira, metal ou outros materiais, explorando as diferenças entre os sons produzidos por eles, assim como os diversos modos de ação para tocar cada um: um par de clavos, por exemplo, permite percutir ou raspar uma na outra, percutir ou rolar no chão, etc. Vale lembrar, mais uma vez, que o mais importante é permitir e estimular a pesquisa de possibilidades para produzir sons em vez de ensinar um único modo, em princípio correto, de tocar cada instrumento (BRITO, 2003, p. 65).

Nesse sentido, as atividades que integram esta categoria proporcionaram às crianças esse momento de pesquisa de possibilidades para produzir os sons. Através da exploração elas descobriram possibilidades de manusear e de tocar, tudo por meio do brincar. Aqui, ficou evidente também, as interações verbais entre criança-criança e entre criança-professora(pesquisadora), durante a execução das atividades.

4.4 Categoria: Expressar

Compõem a categoria deste tópico a atividade “roda de músicas” e os episódios que intitulamos por “situações musicais”. Elas abrangem as possibilidades dos movimentos corporais e a descoberta sonora, respectivamente. Ou seja, dizem da vivência corporal por meio da música e da minha percepção para situações não planejadas, mas que expressam a apropriação da música pela criança pequena.

Na atividade “roda de músicas”, em que foi trabalhada diferentes músicas – descritas no capítulo anterior – o envolvimento das crianças foi gradativo. A primeira vez em que a atividade foi executada as crianças ficaram paradas, me olhando e não faziam os movimentos sugeridos. Todavia, com as repetições, elas foram se envolvendo e participando, embora, algumas crianças, ainda escolhessem apenas observar. As autoras Bezerra, Santos e Pacífico (2017) tecem um comentário a cerca desse aspecto. Segundo elas “observando e interagindo a criança vai aprendendo a verbalizar o que ouve, sente [...]” (BEZERRA, SANTOS, PACÍFICO, 2017, p. 160).

Com o envolvimento das crianças na música “No jardim” de Shauan Bencks, por exemplo, algumas crianças imitavam os movimentos que eu fazia, enquanto outras criavam o seu próprio movimento.

A autora Brito (2003) diz sobre a importância de realizar com as crianças essas atividades que envolvem o som e o movimento, assim como a música e o movimento. “Dissemos que som é movimento, gesto, e, por isso, nada mais claro do que sua

integração com o movimento corporal. [...] É fato indiscutível que o ritmo se apreende por meio do corpo e do movimento” (BRITO, 2003, p. 145).

Portanto, considerando a idade das crianças que participaram dessa pesquisa, ou seja, crianças com 1/2 anos, a proposta de trabalhar a música com atividades que exploram as possibilidades corporais é essencial.

Percebemos também ao longo da realização das atividades, que as crianças repetiam as palavras que eram ditas na música, como por exemplo, o “tchá, tchá, tchá” na música “fumaça” de Estevão Marques. Repetiam também os nomes dos animais.

Segundo consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998),

A realização musical implica tanto gesto como movimento porque o som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc. e os movimentos de locomoção, como andar, saltar, correr, saltitar, galopar, etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (RCNEI, vol. 3, 1998, p. 61)

Concernente as “situações musicais”, observou-se exatamente o que Schroeder e Schroeder (2011) enfatizam: em se tratando de crianças pequenas, o processo de apropriação da linguagem musical se dá em situações nas quais as crianças estão dançando, fazendo gestos e brincando, ou seja, em situações nas quais não estão propriamente fazendo música, mas vivenciando-a. Nos episódios descritos no capítulo anterior, fica evidente a exploração que as crianças fazem, e, assim, a forma como se apropriam naquele momento da música. Ainda, segundo Schroeder e Schroeder (2011, p. 107), é importante ter a clareza “de que as crianças pequenas não se manifestam musicalmente apenas quando estão tocando um instrumento ou cantando, por exemplo, mas de diversas outras formas”, como no caso dos episódios das “situações musicais”.

Além disso, a influência da música no desenvolvimento da oralidade é perceptível, quando, por exemplo, Leonardo (da turma Joaquina) pega uma guitarra de brinquedo e apoiando-a em seu braço começa a cantar e a balançar o corpo. Joaquim (da turma Joaquina) observando a cena, se aproxima, sorri para o colega e participa da dança.

Por fim, cabe dizer que, em todas as atividades, distribuídas nos 4 tópicos, a música foi trabalhada correlacionando-se a oralidade. Conforme aponta BEZERRA, SANTOS e PACÍFICO (2017, p. 160-161),

A relação da oralidade da criança com a música nesta fase tem muito a ver com suas experiências ao brincar, onde no faz de conta ela imita expressões e entonações que os adultos utilizam e pode encontrar o apoio na música, pois seus responsáveis podem cantar ou ouvir música do rádio, da televisão ou em eventos em que a criança participa, junto a família.

Já no ambiente escolar, a música traz contribuições para o processo de aquisição da oralidade das crianças, a partir de situações que estimulem as habilidades da linguagem musical; no caso deste trabalho, tais estímulos foram proporcionados através das diversas atividades ou experiências musicais.

Para finalizar, é necessário dizer que as atividades foram planejadas e executadas baseando-se na concepção de música e linguagem já apresentadas neste trabalho. Tentou-se promover situações e momentos que rompessem com a concepção tradicional e mecanicista da música; que a vê, geralmente, reduzida a atividade de canção e para se obter padrões de comportamento: fazer fila, lavar as mãos, entre outros. A questão não é que não se possa cantar ou usar as canções nesses momentos, mas sim, limitá-las a isso e não trabalhar as especificidades e os conteúdos próprios da música, ou seja, ampliar as experiências musicais, vocabulários e estéticos das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de elaboração desse trabalho trouxe como objetivo principal, promover uma análise crítica da prática pedagógica de professoras da rede municipal de Belo Horizonte. Sendo assim, ao escolher avaliar a contribuição da música para o processo de aquisição da oralidade em crianças de 1/2 anos, pude, de fato, realizar uma reflexão crítica sobre minhas próprias práticas pedagógicas no contexto das linguagens musical e oral.

Nesse sentido, percebi que minhas práticas musicais necessitam de aprimoramento. Isso se dá, devido a uma carência na formação inicial, bem como da formação continuada. Percebi uma fragilidade teórica em minha formação, assim como uma ausência, no que diz respeito à divulgação, no meio escolar, de boas práticas, no contexto da música e das linguagens artísticas de modo geral. Todavia, penso que não é o suficiente oferecer formações em uma direção apenas teórica. Essa direção é importante para que seja possível apoiar/respaldar a prática. No entanto, em se tratando de música, é importante que as professoras a vivenciem no corpo, através dos sentidos; para que possam desenvolver a sensibilidade, a percepção, a criatividade e, assim, trabalhar e propor situações significativas, que explorem os conteúdos da música e seu papel importante na Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, por exemplo, é um documento oficial que traz como finalidade apontar metas de qualidade que possam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, bem como ser um guia onde constam objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os professores. Esse documento oficial traz, especialmente, no volume 3, algumas orientações e sugestões para a prática pedagógica envolvendo a oralidade e a linguagem musical. Todavia, tais orientações e sugestões, para eu professora não especialista em música, não foram facilmente entendíveis e, portanto, não ajudaram a pensar práticas significativas para as crianças com as quais eu trabalho, ou seja, 1/2 anos.

Propus, neste estudo, compreender e discutir a importância da música para o desenvolvimento da oralidade de crianças pequenas, por meio da execução de atividades musicais previamente planejadas. Através dessas atividades, percebi a relação positiva entre a música e a oralidade. E, portanto, considera-se que existe uma contribuição da música para o processo de aquisição da oralidade de crianças pequenas, como foi possível constatar no capítulo das análises, nas diferentes categorias apresentadas. As

atividades musicais também me aproximaram das crianças, ajudando a estreitar os laços afetivos, essenciais para o processo ensino-aprendizagem. Contudo, embora os resultados das atividades sejam positivos, eles também apontam para a necessidade de avançar nas propostas relativas à linguagem musical.

Após ler alguns livros, artigos, dissertações e teóricos que discutem a relação entre música e oralidade, assim como as práticas de música e musicalização na educação infantil, percebi o quanto minha prática acontecia de maneira intuitiva e espontânea, em se tratando da linguagem musical. Para mim, será um desafio continuar os estudos aqui iniciados e propor práticas que tenham como foco ampliar o conhecimento musical de crianças pequenas.

Por fim, gostaria de deixar explícito a seguinte dúvida: a Lei 11.769/2008, sancionada em 18 de agosto de 2008, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, determina a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A Educação Infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, está incluída nessa Lei que se configura em uma conquista para a área de educação musical no Brasil. Mas, no contexto da instituição na qual trabalho – e acredito que nas demais também – essa lei não está sendo cumprida. Porque a educação musical vai além de entoar canções em roda, como discutido neste trabalho. Não estou dizendo com isso, que as práticas que já realizamos, ou seja, os momentos de roda de músicas, de dançar, de usar a música para lavar as mãos, comer, fazer roda, enfim, sejam errados ou ruins. Estou refletindo sobre o fato de praticarmos somente essas ações. Pois elas são práticas limitadas, que não exploram todas as possibilidades da música. Todavia, também não temos o arcabouço teórico e prático necessários para propor práticas que valorizem e incorporem, de fato, a música no cotidiano das crianças. Não temos profissionais formados em música para firmar parceria conosco nas escolas. Então, como fica a implementação dessa Lei? Os professores estão caminhando sozinhos? O que tem feito o MEC a respeito disso?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Berenice de. O fazer musical. *In*: ALMEIDA, Berenice de. **Música para crianças: possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. São Paulo: Melhoramentos, 2014 (coleção como eu ensino). Módulo II – cantar, p. 104-179.

BAGNO, Marcos. Verbete: Linguagem. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Orgs.) **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html>>. Acesso em 27 de nov. de 2019.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Proposições Curriculares para a Educação Infantil / SMED, 2016.

BEZERRA, Ezenice Costa de Freitas; SANTOS, Telma Cristina Martins dos; PACÍFICO, Juracy Machado. **Oralidade e linguagem musical: encontros e desencontros na Educação Infantil**. Porto Velho, v. 4, n. 9, p. 159-176, set/dez, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-L.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2019.

BRASIL. Lei n°. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 30 de set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs.) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

EITERER, Carmen Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. **Metodologia de pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na Educação Infantil. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise

P. da Silva. (Orgs.) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-152.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e Linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações** (coleção leitura e escrita na educação infantil – caderno 3) / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. Ed. – Brasília: MEC / SEB, 2016.

KUHLMANN JR., Moysés. **Uma história da infância: da idade média a época contemporânea no ocidente.** Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1435125.pdf>> Acesso em 22 de jun. 2019.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação.** Tradução Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; MACHADO, Cristina Gomes. **Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.107-128, jan./jun.2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2963/2811>>. Acesso 26 de jun. 2019.

LUSTIG, Andréa Lemes; CARLOS, Rinalda Bezerra; MENDES, Rosane Penha; OLIVEIRA, Maria Izete de. **Criança e infância: contexto histórico social.** IV Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: ética e diversidade na pesquisa. Goiás: UFG, 2014. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>>. Acesso em: 21 de jun. 2019.

NEVES, Simone Aparecida; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Representações da infância em memórias e autobiografias – Minas Gerais (1900 – 1960).** História da Educação vol.20 n.º48 Santa Maria, jan./apr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000100259>. Acesso em 21 de jun. 2019.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Música e Educação Infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância.** 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07213int.pdf>>. Acesso em 05 de jul. 2019.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. **As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música.** Revista da ABEM, Londrina, v. 19, n. 26, 105-118. jul-dez/2011.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Educação Infantil no Brasil.** Pensar a educação em revista. Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n.1, p. 03-33, jan-mar/2016. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp->

[content/uploads/sites/4/2017/04/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf](#) . Acesso em 26 de nov. de 2019.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A experiência musical nas culturas da infância.** Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf#page=105>. Acesso em 10 de nov. 2019.