Firefox about:blank



STÉFANIE RIBEIRO DO NASCIMENTO

MUSICALIDADE E MATERIALIDADE SONORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRASÍLIA 2021

Firefox about:blank

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

STÉFANIE RIBEIRO DO NASCIMENTO

MUSICALIDADE E MATERIALIDADE SONORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Pedagoga, pela Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.ª Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa

BRASÍLIA

2021

Musicalidade e materialidade sonora na Educação Infantil

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Pedagoga, pela Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa

Prof.ª. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa – FE/MTC/UnB Orientadora Prof.ª. Dra. Patricia Lima Martins Pederiva – FE/MTC/UnB Examinadora Prof.ª. Dra. Monique Aparecida Voltarelli – FE/MTC/UnB Examinadora

3 of 107 05/09/2022 22:00

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos – FE/TEF/UnB Suplente

Firefox about:blank

Dedico este trabalho a minha avó Maria do Carmo Pessoa Ribeiro (in memoriam). Que me auxiliou na minha trajetória e formação enquanto sujeito até sua prematura partida.

4 of 107

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha irmã Victórya e ao meu irmão Edson que sempre estiveram disponíveis para me auxiliar em quaisquer situações da minha vida, a minha avó que me deu todo o suporte, financeiro, emocional e acadêmico que eu precisei durante toda a sua vida, a minha mãe, que durante a minha infância fez sempre o possível para me suprir com atividades que valorizassem a arte, a cultura e a ludicidade.

Também sou grata a professora Etienne Baldez Louzada Barbosa, que esteve sempre disponível para me auxiliar na realização deste trabalho durante todo o processo acadêmico, não me deixando em desamparo em nenhum período e proporcionando-me aprendizados sobre cultura material assim como também da consciência da reprodução representativa e a produção de cultura pela criança.

Ao meu companheiro Maurício que esteve ao meu lado durante os momentos mais difíceis durante essa pandemia, que me auxiliou a aprender a tocar um instrumento musical de maneira convencional, a construir uma flauta a partir de elementos de casa, a nunca desistir de aprender algo e sempre esteve incessante e incansável na sua jornada em ensinar novas coisas às pessoas. Assim como também a família deste que sempre me deu suporte em quaisquer situações que eu precisasse.

A minha tia Eliete e aos meus avós paternos, que sempre estiveram presentes na infância e me deram suporte a partir de vivências com a natureza e suas paisagens, além de seus saberes tradicionais e acadêmicos.

A meus amigos Kaio, Angelina e Rafael, que estiveram presentes durante a minha formação acadêmica e artística, sempre me incentivando a buscar novos horizontes durante esses 10 anos de amizade, construídos a partir de experiências musicais e plásticas.

Firefox about:blank

RESUMO

Neste trabalho o objetivo central é compreender o papel da materialidade sonora na Educação Infantil, em consonância com o trabalho com música, que tem sido realizado nas instituições. Para tanto, aqui dialoga-se com o conceito de cultura material ao pensar os instrumentos (convencionais ou construídos pelas crianças e docentes), que têm sido utilizados nas atividades na primeira etapa, de modo a proporcionar diferentes experiências musicais para os pequenos. Além dessa primeira frente de análise material, contrapõe-se o relato de docentes, por meio de um questionário previamente estruturado e circulado, com a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos, buscando com isso as práticas propostas e efetivadas, aproximando-se o possível dos indícios do que foi vivenciado pelas crianças, uma vez que o contexto pandêmico ocasionado pela Covid-19 não permitiu lidar diretamente com elas nas instituições de Educação Infantil. Cronologicamente, aqui abarca-se o período de dois anos em que foram encontrados os documentos utilizados para a análise (as Propostas Pedagógicas e os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de Educação Infantil), entre os anos de 2020 e 2021. Especialmente, optou-se pelo Distrito Federal pela proposta de escuta infantil direcionada à primeira etapa da educação, denominada Plenarinha da Educação Infantil que, no caso aqui investigado, contempla o documento intitulado "Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar".

Palavras-chave: Educação Musical. Educação infantil. Cultura Material. Distrito Federal.

Firefox about:blank

ABSTRACT

In this paper, the main objective is to understand the importance of sound materiality in Early Childhood Education, in line with the work with music, which has been carried out in institutions. Therefore, here we dialogue with the concept of material culture when thinking about the instruments (conventional or constructed by children and teachers), that have been used in the activities in the first stage, in order to provide different musical experiences for the little ones. In addition to this first front of material analysis, the report of teachers is contrasted, through a previously structured and circulated questionnaire, with the reading of the Pedagogical Political Projects, thus seeking the proposed and implemented practices, approaching the evidence as much as possible, of what was experienced by the children, since the pandemic context caused by Covid-19 did not allow dealing directly with them in Early Childhood Education institutions. Chronologically, here the period of two years in which the documents used for the analysis were found (the Pedagogical Proposals and the Pedagogical Political Projects of the Early Childhood Education institutions) were found, between the years 2020 and 2021. Spatially, it was chosen by the Federal District for the proposal of listening to children aimed at the first stage of education, called Plenarinha da Educação Infantil, which, in the case investigated here, includes the document entitled "Musicality of childhoods: from here, from there, from everywhere".

Keywords: Music Education. Child education. Material Culture. Federal District.

SUMÁRIO

MEMORIAL9
INTRODUÇÃO13
1. DE LÁ <i>(DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO)</i> , PRA CÁ <i>(TCC)</i> , PRA TODO LUGAR <i>(INSTITUIÇÕES DE EI)</i> 20
1.1. Estrutura constituída, musicalidade instituída: as instituições públicas de
Educação Infantil no Distrito Federal25
1.2. IX Plenarinha - "Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar":
uma história de consideração da participação e escuta infantil31
1.3. Os usos da "Musicalidade das Infâncias" nos Projetos Políticos
Pedagógicos36
2. EXPERIÊNCIA DOCENTE: EM FOCO A EDUCAÇÃO MUSICAL E A
MATERIALIDADE SONORA NOS CONTEXTOS PEDAGÓGICOS DA
EDUCAÇÃO
INFANTIL45
2.1. Entre perguntas e respostas, a reflexão de uma prática: musicalidade e
materialidade sonora47
2.2. Os materiais que tocamos, o som que fazemos: musicalidade nos
PPP52
CONSIDERAÇÕES FINAIS70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS76
APÊNDICE: PERGUNTAS E RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO84

MEMORIAL

Minha história com iniciação musical começou aos cinco anos, quando ganhei uma flauta doce para minhas aulas de música na instituição de Educação Infantil onde eu estava matriculada, que foram cortadas no mês seguinte, devido à falta de verba no orçamento da pequena instituição privada, próxima à minha casa. Na minha família muitas pessoas tocam instrumentos musicais, no entanto todos o fazem de ouvido.

Mas muito antes disso a música esteve presente na minha vida, embora eu nem soubesse do que se tratava. A musicalidade é um daqueles processos de vivências pelos quais a gente passa que não só ajudam a construir nossa personalidade, como também nossa identidade enquanto cidadãos do mundo, daqueles que nos ajudam a compreender nossas emoções e sentimentos. As cantigas de roda e cirandas da infância, as canções de ninar que a minha mãe cantava para me adormecer, o trabalho da minha professora Paula da pré-escola com a flauta d'água, os chocalhos de cabaça que pegávamos no cerrado com a minha avó paterna, o som das conchas que pegamos na praia e brincadeiras com instrumentos de brinquedo que fazíamos, o chocalho de sementes da minha irmã, a boneca que me despertava cantando uma canção em outro idioma quando na infância, tudo isso foi parte do meu processo descobrimento da musicalidade, do desenvolvimento da minha musicalidade enquanto sujeito.

Dormir no meu berço ouvindo um CD infantil com "Mozart para Crianças", de uma revista barata da banca de jornal, no rádio parcelado da minha mãe, não desenvolveu meu interesse pela música nem nunca me auxiliou a tocar convencionalmente quaisquer instrumentos ou a desenvolver meu gosto musical.

Um dia, quando eu devia ter uns doze anos e um rabo de cavalo embaraçado pendendo pelos meus ombros, minha avó tentou me ensinar a tocar violão. Assim como eu e minha mãe, minha avó também tinha mãos pequenas e clinodactilia, uma herança genética "o dedinho do biso Célio", no entanto essa não parecia atrapalhá-la tanto quanto me atrapalha na realização das minhas funções com o dedo mínimo (este dedo menor que os outros e tortinho para dentro não

about:blank

costuma obedecer bem os meus comandos). Foi nessa ocasião também que descobri que os instrumentistas na minha família tocavam "de ouvido" e eu diferentemente da minha avó e os demais não sabia que nota era qual quando alguém batia em uma mesa e tocava em um violão.

Aos 16 anos decidi ingressar em um curso de violão no Teatro de Sobradinho, aprendi a tocar algumas músicas no violão (que hoje já não me lembro mais como). Percebendo a minha dificuldade em tocar convencionalmente alguns acordes que exigiam trabalho por parte do meu dedo mínimo, meu professor me sugeriu trocar meu violão por um infantil, em meio a risadas, me senti desrespeitada e abandonei o curso.

Aos 19 anos, em 2013, ingressei na Universidade de Brasília no curso de Pedagogia. Em 2015, deixei o curso, para ingressar no curso de engenharia de software no Campus Gama da mesma universidade, eu ainda não compreendia o que desejava fazer com a minha história, era muito indecisa e não entendia se teria uma boa formação da forma como seguia com as minhas atividades. No campus Gama tive problemas ainda maiores na adaptação, tanto com relação à distância, quanto por possuir uma base matemática ruim. A distância que pensei que se resolveria me mudando para o Riacho Fundo II com a minha mãe foi resolvida, mas trouxe à tona outros problemas como o relacionamento abusivo no qual esta se encontrava e as constantes agressões sofridas por ela. Já a base matemática, piorou logo de vez, já que com tantos problemas em casa eu não conseguia me concentrar no curso, logo, fui jubilada. Com tantos problemas e uma depressão despontando, após um semestre, ingressei na UDF como bolsista, decidida a terminar o curso de Pedagogia iniciado anos antes na UnB. Naquele momento, voltei a morar com minha avó em Sobradinho, eu tinha que trabalhar meio período para pagar a parte que não contemplava a bolsa, ou seja, 50% da mensalidade.

Nesse período conheci a professora Clarissa, que é graduada em música pela UnB e, apesar de não ter nenhum mestrado e doutorado, possuía uma vivência e trabalhos voltados para a musicalização infantil, trabalhou conosco nas três áreas da arte, música, plástica e ciências. A partir do trabalho por ela desenvolvido eu conheci e me interessei profundamente pelas atividades voltadas para musicalização infantil na instituição de Educação Infantil. Durante esse

período troquei de emprego duas vezes e no meu segundo emprego, um estágio em uma instituição de educação infantil, tive contato com educadores musicais que, através de diversas ferramentas, realizavam um trabalho bastante diversificado voltado para a descoberta do gosto musical e dos elementos musicais pela criança.

Retornando à Universidade de Brasília com o compromisso de poder ter o privilégio de me dedicar exclusivamente ao curso de Pedagogia, sem a necessidade de precisar me submeter a estágios, onde não conseguia estudar tudo o que gostaria e nem me dedicar o tanto quanto pretendia ao curso, por cargas extras de trabalho e falta de tempo para leituras complementares, além da falta de sono ocasionada pelo tempo de deslocamento que eu precisava despender para chegar ao meu destino todas as manhãs, alimentação precária no caminho de volta. Neste retorno finalmente eu pude me dedicar e valorizar de fato um curso que, como o nosso, prioriza uma boa formação de professores, com docentes que se dedicam a incentivar os estudantes para que possam usufruir o máximo das disciplinas e aprender de diversas formas, ainda que os mesmos nem sempre tenham maturidade para compreender o papel que futuramente irão desempenhar.

Conheci através do trabalho da professora Etienne Baldez e do professor Juarez dos Anjos o conceito de cultura material, durante as minhas leituras no estágio em educação infantil. Nesse período, tive contato com as crianças da instituição onde estagiei e percebi a diferença entre os recursos disponíveis para aquelas crianças e as da instituição privada de pré-escola bilíngue onde estagiei. Além dos materiais, compreender o processo pelos quais eles chegavam e o sentido que adquiriam era fundamental. Muitos dos professores da Instituição de Educação Infantil, também não compreendiam muito bem como realizar parte do trabalho por meio de materiais alternativos ou ainda que materiais buscar para fazê-lo, de modo a oferecer uma vivência musical com um maior capital cultural.

Conheci também nesse período dois projetos: o projeto brasileiro Orquestra de Sucata e o Orquestra de Instrumentos Reciclados de Cateura paraguaio, ambos voltados para a construção de instrumentos musicais com materiais reciclados. A partir dessas vivências comecei a pesquisar e ler mais sobre educação musical e

Firefox about:blank

musicalização. Mesmo não tocando nenhum instrumento musical de maneira convencional, compreendi que existem ferramentas das quais enquanto pedagogos podemos dispor para esse redescobrimento da música na vida das crianças, sem a necessidade de sermos musicistas profissionais. Isto me animou até a aprender a tocar algumas músicas no ukulele.

12

Então no ano de 2020, pedi à professora Etienne que me orientasse no presente trabalho, ela me orientou a iniciar as leituras e me apresentou o documento da VIII Plenarinha: *Musicalidade das infâncias, de cá, de lá de todo lugar*. O que mudou completamente o que eu compreendia a respeito do trabalho de música com as crianças. Com isto, em 2021, ingressei na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical com a professora Patrícia, um presente que recebi da Universidade de Brasília, estar em contato com estas duas docentes que tanto me auxiliaram no meu de formação enquanto futura pedagoga.

Firefox about:blank

13

INTRODUÇÃO

Neste trabalho o foco recai sobre os modos como a música tem sido experienciada pelas crianças e a cultura material sonora na Educação Infantil, buscando compreender suas nuances na prática docente e suas intercorrências nas vivências proporcionadas às crianças, seja por meio de estudos que já se voltaram para o tema, como também por intermédio da pesquisa aqui realizada. Demarca-se que, quando se trata do trabalho com música na primeira etapa da educação básica, alguns termos têm sido encontrados em documentos, seminários online e textos científicos voltados para a área da Educação Infantil, tais como: educação musical, musicalização e musicalidade. Um olhar rápido pode-se compreendê-los como práticas iguais, todavia, a aproximação acurada nos leva a identificar algumas diferenças, ainda que se mantenha similitudes nas ações, se considerarmos o foco final: práticas musicais com as crianças.

Como será melhor detalhado nos capítulos, mas aqui resumido, a musicalidade da criança é todo o processo de expressão de sentimentos e emoções por meio da música, é compreendida como parte integrante da educação musical da criança (PEDERIVA, 2009). A musicalização é definida como o processo para o desenvolvimento do gosto musical da criança por meio da exploração de músicas e objetos sonoros. Para autores como (PENNA,1990), a musicalização está dissociada das práticas da educação musical. A educação musical da criança pode ser entendida como a organização intencional do espaço pedagógico, voltada para a exploração, composição e apreciação dos pequenos (PEDERIVA, 2005; CUNHA, 2020). As discussões em torno dos termos aqui evidenciados nos auxiliam a compreender o trabalho com música com as crianças como um período de exploração musical, no qual as crianças fazem um exercício de percepção sonora, criam e expressam suas emoções por meio da música. Como pondera Ostetto (2004), cada sociedade possui sua maneira de expressão musical e sua própria cultura, nesse sentido, o gosto pela/da música tem sempre um sujeito e não é natural. Exercitar duplamente a escuta com as crianças, por meio de atividades com música, é considerar o fazer musical delas e suas particularidades durante os processos experienciados (CUNHA, 2020). O que nos

permite aqui refletir também como os documentos normativos têm considerado tais relações ou ações em torno das crianças e a música.

As DCNEI aqui aparecem quando se compreende "a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança" (BRASIL, 2010, p.19), uma vez que, quando se trabalha música com a criança, busca-se compreender sua expressão nas diferentes dimensões artísticas através da criatividade expressa em suas criações, assim como sua sensibilidade e ludicidade em suas manifestações artísticas e culturais, para que assim possamos compreender suas vivências e intercâmbios de culturas entre seus pares, adultos e os diversos grupos culturais em seus padrões de referências e identidade em suas produções culturais individuais ou conjuntas (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, neste trabalho se abarca também comparações com o que diz: a Base Nacional Curricular Comum – BNCC – (BRASIL, 2018), e como este documento direciona as atividades a serem realizadas nas escolas e instituições de Educação Infantil pelo Brasil; a Lei nº 11.769, de 18/08/2008, que tornou obrigatório a educação musical nas escolas e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), especificamente o volume que trata a respeito da etapa da Educação Infantil. Outro documento específico do Distrito Federal aqui investigado é o ¹Guia das VIII e IX Plenarinhas da Educação Infantil: *Musicalidade das Infâncias*.

Busca-se neste estudo, de um modo amplo, compreender o que se entende enquanto educação musical no Brasil, como é feito o trabalho pedagógico da educação musical para a criança pequena, outrossim os instrumentos e ferramentas utilizadas neste processo, dialogando com autores que tratam sobre a educação musical da criança pequena por diferentes perspectivas, como Campelo (2011); Delalande (2019); Cunha (2014; 2020); Penna (1990); Ostetto (2004); Nogueira (2005); Brito(2003); Pederiva(2009).

Retornando à Plenarinha da Educação Infantil no Distrito Federal, dos anos de 2020 e 2021, onde o tema trabalhado foi, *Musicalidade das Infâncias*, o que

¹ A Plenarinha da Educação Infantil é um evento que ocorre anualmente no Distrito Federal e que, desde a sua criação, em 2013, visa exercitar a escuta sensível às crianças, incentivando e

exercitando a participação efetiva destas nas decisões acerca da própria aprendizagem.

15

dialoga diretamente com o objeto de investigação deste estudo: o trabalho com a música e as crianças. E isso originou algumas problematizações: como a música comparece nas práticas orientadas às professoras e aos professores da Educação Infantil para ser trabalhada com as crianças? Que referenciais teóricos são utilizados na construção dessa orientação na rede? Existe uma materialidade sonora posta neste guia orientador? É possível observar uma repercussão dessas orientações em outros documentos institucionais, tal como o Projeto Político Pedagógico? Com que concepções de trabalho ou com que termos dialogam nesse material? Inevitavelmente, o foco deste trabalho recai especificamente em como se dá este processo nas instituições de Educação Infantil do Distrito Federal, onde ocorreu esse projeto da Plenarinha, e como isso impactou no trabalho desenvolvido pelos professores e nas experiências musicais vivenciadas pelas crianças, através das entrevistas e leituras de projetos pedagógicos, intencionando entender o desenvolvimento ou características também de uma materialidade sonora na Educação Infantil.

Buscamos com isso compreender também o papel da materialidade sonora através do conceito de cultura material na Educação Infantil, em consonância com o trabalho com música realizado nas instituições. Dessa forma, identificar que materiais são utilizados e como se dá a exploração de instrumentos musicais, improvisados ou não, que foram sugeridos ou mencionados como importantes elementos de interação musical com as crianças nas atividades, que também foram objeto de estudo desta pesquisa. Essa materialidade sonora evidenciada pelos instrumentos – industrializados ou confeccionados pelas crianças e professoras(es) – em conjunto com seus usos e práticas cotidianas relacionadas à música, acabam por caracterizar aquilo que podemos classificar como cultura escolar.

Coadunando com Bucaille e Pesez (1989, p. 22), atentar-se para a cultura escolar seria tomar o coletivo dos "fatos que se repetem suficientemente para serem interpretados como hábitos, tradições reveladoras da cultura que se observa". É se atentar às práticas cotidianas relacionadas com a música, ou seja, às ações diárias, aos métodos, ao uso dos objetos, às representações e apropriações dos espaços. Todavia, não é estabelecimento de uma relação

inequívoca entre materialidade e aquilo que se produz a partir dela, mas uma aproximação de tudo que contribui para a constituição de uma cultura material escolar.

Como explica Veiga (2018, p. 35), ao tratar da definição de cultura material esboçada pelos autores supracitados, se refere "à produção e uso de objetos por uma coletividade; aos fatos cotidianos, hábitos e tradições; a fenômenos infra estruturais; e à investigação de objetos concretos", dessa forma, "os quatro aspectos são interdependentes e têm como objetivo problematizar os aspectos materiais da cultura". Portanto, concordando com uma tendência das pesquisas publicadas nos últimos vinte anos, como pondera Poulot (2018, p. 67), cuja "preocupação maior é analisar os objetos para esclarecer as condutas, especialmente tomando-as no seio de uma comunidade, em uma perspectiva da história social ou antropológica".

Diante disso, é pertinente apontar que a questão central que deu origem a este estudo é: como a música tem sido trabalhada com as crianças na Educação Infantil nas instituições do Distrito Federal? A hipótese é a de que faltem condições materiais e teóricas para o trabalho docente, de modo a desenvolver atividades com as crianças, o que pode incorrer na não realização do trabalho ou má interpretação sobre o que é o trabalho de uma educação musical com a criança. Outra hipótese é a de que a Plenarinha da Educação Infantil, voltada para a compreensão e trabalho da musicalidade na primeira etapa da educação básica, possa ter lançado novas compreensões e possibilitado uma nova visão pedagógico-musical na Educação Infantil. O tema, que segundo o próprio documento guia das VIII e IX Plenarinhas da Educação Infantil: Musicalidade das Infâncias: De lá, de cá, de todo lugar, foi escolhido pelas crianças da rede pública do Distrito Federal, pode ter sido uma forma de nortear os trabalhos dos docentes da Educação Infantil, ressaltando a importância de uma formação continuada. Entretanto, pode-se aventar que haja discrepâncias qualitativas com relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico entre as instituições, de acordo com os documentos.

A formulação dessas hipóteses veio através de relatos de alguns(mas) conhecidos(as) que são professores(as), tanto da rede pública quanto privada,

como também da realização de projetos e atividades nas instituições, quando docentes relataram carência de disciplinas específicas voltadas para a educação musical no currículo do curso de Pedagogia, assim como problemas particulares de cada um no desenvolvimento de um trabalho voltado para a educação musical da criança. Havendo legislação específica para tal, documentos norteadores tanto nacional quanto distritalmente, os colegas se mostravam confusos e com problemas ao elaborar planejamentos de atividades voltados para o uso da música, havendo ainda outros que não compreendiam seu papel da mesma na realização do trabalho pedagógico com a criança.

Com a realização da VIII-IX Plenarinha da Educação Infantil; *Musicalidade das Infâncias*: de cá, de lá de todo lugar (2020-2021), foi nos dada uma nova oportunidade de compreender o contexto do trabalho com música realizado nas instituições públicas de Educação Infantil do Distrito Federal, durante e após este evento, por meio das modificações que aparecem no documento e citações específicas sobre as ações infantis com música. Com tema musicalidade escolhido pelas crianças matriculadas regularmente na rede pública, pudemos ter esse olhar mais aproximado do esforço dos professores e do trabalho desenvolvido posteriormente às atividades realizadas pelas instituições, inclusive neste momento tão complicado de pandemia, quando o ensino remoto inviabilizou muitas atividades pensadas pelos docentes, por implicações diversas, desde problemas relacionados a uma conexão de internet ruim, à crianças que não detinham a posse de computadores em suas residências.

Mediante a formulação da problematização e de algumas hipóteses, o objetivo geral é compreender o papel da materialidade sonora através do conceito de cultura material na Educação Infantil, em consonância com o trabalho com música realizado nas instituições, por meio do relato de docentes e da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos. Para dar conta deste objetivo, quatro específicos foram pensados: 1) Mapear estudos científicos sobre o tema; 2) Identificar a prática da educação musical na Educação Infantil, no Distrito Federal; 3) Analisar o relato de docentes sobre o trabalho com educação musical na Educação Infantil 4) Observar os instrumentos citados como utilizados no processo de educação musical na Educação Infantil.

O recorte cronológico aqui abarca o período de dois anos em que foram encontrados os documentos utilizados para a análise (Projetos Políticos Pedagógicos), disponibilizados no site da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), nos anos de 2020 e 2021. E, espacialmente, optou-se pelo Distrito Federal, pela proposta de escuta infantil direcionada à primeira etapa, denominada Plenarinha da Educação Infantil que, no caso aqui investigado, contempla o documento intitulado "Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar".

Esta pesquisa é bibliográfica e documental, haja vista que parte dos trabalhos realizados e se baseou em legislações e documentos oficiais que norteiam a educação musical e musicalidade, tanto localmente (no Distrito Federal) como nacionalmente (em todo o território brasileiro). Portanto, aqui realiza-se um levantamento bibliográfico tanto de autores que são referência internacional com diferentes formas de se pensar a educação musical da criança pequena, como Murray Schafer (2011), Keith Swanwick (2003) e François Delalande (2019), assim como pesquisadores que abrangem o tema de musicalidade e educação musical no Brasil, como Paraguaçu Vale (2000) e Patrícia Pederiva (2005). Na Parte documental da pesquisa observamos o que é tratado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) a respeito da educação musical. Analisa-se, também, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB 9.394/96) e a Lei Nº 11.769, que tratam, respectivamente, das principais diretrizes que foram e devem ser adotadas a respeito da educação no Brasil e a instituição de educação musical como componente curricular obrigatório na educação nacional. Assim como estuda-se o que está posto no Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (2018), o principal documento norteador quando se trata de Educação Infantil no Distrito Federal, complementado pelo que foi sugerido pelo documento norteador das VIII e IX Plenarinhas da Educação Infantil: Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar.

Outro levantamento realizado é o de relatos docentes, uma vez que foi criado e lançado um questionário nacionalmente que, embora seja amostral, por não conter tantas respostas como gostaríamos, relata as experiências dos

pedagogos com o processo de educação musical pelo país. É importante ressaltar que não há como constatar a veracidade da formação docente das pessoas que responderam a este trabalho, entretanto quando o questionário foi distribuído, foi pedido para que apenas pessoas que exercessem a função de professores na educação infantil respondessem. Para confirmar se este critério foi respeitado, perguntamos aos entrevistados sua formação e detalhes dela, em duas questões diferentes no próprio questionário (Apêndice, p.98-99). Aqui entende-se por levantamento, conforme demarca Gil (1999), que este é um tipo de pesquisa que interroga diretamente parte dos sujeitos participantes do contexto cujo qual se deseja compreender. Dessa maneira, o questionário comparece como uma pesquisa rápida que pode ser quantitativa e/ou qualitativa, uma vez que coleta as opiniões dos entrevistados através do preenchimento de um formulário, contendo perguntas tanto objetivas como subjetivas a serem respondidas pelos entrevistados (GIL, 1999). O referido questionário teve o alcance de oito estados brasileiros e ouviu setenta e três profissionais da Educação Infantil, que se dispuseram a colaborar com este trabalho de pesquisa. Neste questionário tentamos ser sucintos, mas sem faltar com os questionamentos que buscamos desenvolver no decorrer da realização do trabalho, como perguntar aos docentes se a musicalidade e educação musical estavam presentes na instituição de Educação Infantil ou os instrumentos e ferramentas utilizados nas atividades para este fim.

O questionário citado por este trabalho foi criado na plataforma online Google Forms, e sua divulgação ocorreu através do uso das redes sociais, WhatsApp, Facebook e Instagram. Foi pedido para professores, amigos, familiares e grupos para que repassassem para seus conhecidos que atuavam como professores na Educação Infantil. Também fomos a fóruns e grupos de professores da Educação Infantil, que tínhamos acesso, pedir a colaboração dos colegas de curso que conheciam profissionais que atuavam na primeira etapa da educação básica enquanto docentes. Rogamos a todas as pessoas que pudessem colaborar, tanto respondendo o questionário se fossem profissionais atuantes na docência da Educação Infantil, quanto com a divulgação quando não pudessem responder dado o seu campo de trabalho divergente do público alvo proposto na pesquisa.

Este questionário citado ficou disponível do dia 19 de março de 2021 até o dia 19 de outubro de 2021, no total de 7 meses.

Feita essa primeira apresentação, este trabalho se divide em dois capítulos. O primeiro, De lá (da Secretaria de Educação), pra cá (TCC), pra todo lugar (instituições de El), tem o objetivo de apresentar como a educação musical comparece nas Propostas Pedagógicas do Distrito Federal, em contraposição ao documento orientador específico intitulado "Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar". No segundo capítulo, Experiência docente: em foco a educação musical e a materialidade sonora nos contextos pedagógicos da Educação Infantil, o intuito é identificar como professoras e professores têm trabalhado com educação musical na Educação Infantil, os desafios, a formação necessária, materiais utilizados e improvisados, entre outros.

1. DE LÁ *(DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO)*, PRA CÁ *(TCC)*, PRA TODO LUGAR *(INSTITUIÇÕES DE EI)*

O título do presente capítulo dialoga diretamente com o tema da IX Plenarinha da Educação Infantil no Distrito Federal, intitulada "Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar" (DISTRITO FEDERAL, 2020a). A intenção deste é acompanhar as orientações direcionadas ao trabalho com música na Educação Infantil, que partem diretamente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que são apropriadas nas instituições educativas e que são representadas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Nesse sentido, considera-se a leitura que é feita de documentos normatizadores e orientadores como consumo cultural, que constitui representações diferentes daquelas que o escritor, autor ou artista pensaram na obra, ao encontro do que pontua Chartier (1988):

^[...] a leitura de um texto pode escapar à passividade que tradicionalmente lhe foi atribuída. Ler, olhar ou escutar são efetivamente, uma série de atividades intelectuais que longe de submeterem ao consumidor [...], permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência. (CHARTIER, 1988, p.59).

O acompanhamento de uma documentação específica, como o guia da IX Plenarinha da Educação Infantil, e seu desmembramento em práticas pensadas pelas instituições de Educação Infantil, permite identificar aspectos de liberdade da ordem pensada, de significados reformulados e ações que coadunam com o proposto, ao mesmo tempo que são ressignificadas de acordo com o contexto vivenciado por cada instituição.

Diversos estudos científicos brasileiros² têm abordado a temática da musicalidade da criança na Educação Infantil, abarcando a discussão da criança como centro das atividades com música, mesmo que alguns com visões divergentes em pontos específicos, mas que compreendem a importância de se abarcar a educação de música no processo de desenvolvimento da criança. Segundo Brito (2003), a educação musical da criança pequena deve ser voltada para a experiência e experimentação; logo, à criança deve ser oportunizado o uso de diversos materiais sonoros presentes no cotidiano escolar e não escolar para a sua formação enquanto sujeito musical. Tal orientação coaduna não somente com a fala de Delalande (2019), quando este diz que não se deve *dar aulas* de música para crianças buscando o desenvolvimento de músicos profissionais, mas que também não se deve assumir que todos serão apenas ouvintes musicais, mesmo que a maioria o vá, deve-se oportunizar a criança as diversas experiências sonoras e musicais, como também condiz com o que direciona o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018):

Portanto, cabe ressaltar que, como organizador da prática educativa com a criança, o professor de Educação Infantil, ao voltar seu olhar e escuta sensível ao que a criança expressa, precisa ampliar sua percepção acerca dos contextos envolvidos em seu desenvolvimento nesse campo de experiência, valorizando as diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais, a música, a dança e o teatro, de maneira a não hierarquizar ou suprimir a oferta dessas formas de expressão à criança. (DF, 2018, p. 76).

O campo de experiência mencionado no trecho anterior concorda com o que consta em *Traços*, *sons*, *cores e formas*, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). É possível observar, a partir do Currículo em

² Teca Alencar Brito (2003), Sandra Mara Cunha (2014), Maria Gloria Gohn e Isa Stavracas (2010),

Luciana Ostetto (2003), além dos autores principais que nortearam este trabalho.

22

Movimento, que a escuta às crianças deve ser observada pelos professores e professoras, pois precisa ser considerada em todo processo educativo. Como pontua Brito (2003):

[...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. (BRITO, 2003, p. 46).

Esse ponto destacado por Brito (2003) é importante: a percepção do papel da música para a formação da criança no presente. Na Educação Infantil não cabe a preparação de futuros músicos, o que interessa são as experiências que a música está possibilitando para as crianças. Para Cunha (2014), as práticas que trabalham a musicalidade da criança pequena na instituição de Educação Infantil devem ser iniciadas a partir do que já é feito anteriormente pelo docente juntamente com as crianças, para que posteriormente possa aprofundar-se o trabalho da musicalidade da criança. Fazendo-se necessário um movimento de escuta sensível, para a ação musical da criança em ambiente educativo a partir de múltiplos canais receptivos. Logo, além da oportunização de diversos materiais para a exploração sonora, o professor também deve estar atento para as produções musicais das crianças e suas culturas infantis, as contribuições sonoras conjuntas e individuais, devemos pensar a criança a partir de como ela produz sua música.

Como demarcam os documentos Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito federal (DISTRITO FEDERAL, 2018) e Plenarinha da Educação Infantil: Musicalidade das Infâncias (DISTRITO FEDERAL, 2020-2021), é possível compreender a música como linguagem simbólica. Conforme Gohn e Stavracas (2010), Vygotsky (2009), Pederiva (2005), é a linguagem simbólica das expressões, sentimentos e emoções. Sendo esta fundamental para a formação integral do sujeito em suas coletividades e particularidades, sua importância aqui é vista como demarcam Gohn e Stavracas (2010), crucial tanto na aplicação do trabalho da musicalidade da criança pequena nas instituições de Educação Infantil, como enquanto componente curricular da formação do professor da primeira etapa

da aduladaãa básica

ua cuucação pasica.

23

Fazendo coro aos autores citados, compreende-se a musicalidade da criança pequena como um processo de aprendizado de novos conhecimentos e apropriação de novas formas de expressão, através de cantigas, cirandas, brincadeiras, o meio social no qual os pequenos estão inseridos e os sujeitos com os quais interagem na criação de suas culturas infantis (GOHN, STAVRACAS 2010). Gohn e Stavracas (2010) pontuam a necessidade da música enquanto linguagem e ferramenta das emoções da criança, assim como também da sua importância para o processo de desenvolvimento infantil; que a música como linguagem na Educação Infantil é crucial no processo de formação do professor da primeira etapa e que esse trabalho deve ter uma musicalidade mais analítica, abrangendo uma exploração musical de elementos sonoros de dentro e fora do ambiente das instituições de Educação Infantil. Para as autoras:

Uma maneira de se inserir na sala de aula a música que está presente na cultura popular é realizando trabalho junto às famílias ou aos membros da comunidade local onde se localiza a escola, resgatando por meio de pesquisas, encontros, festas e outras ações as canções que eram cantadas por eles ou por seus antepassados e ainda fazem parte de suas vidas. Ademais, na escola a criança deve ter a possibilidade de entrar em contato com as diversas manifestações folclóricas, tanto aquelas que provêm da sua origem familiar pela educação informal como aquelas oriundas de outros grupos, dando-lhe a oportunidade de adquirir novos conhecimentos. (GOHN, STAVRACAS, 2010, p. 93).

Ainda segundo Gohn e Stavracas (2010), a criança já usa os sons para se expressar ao nascer, quando recebe seu primeiro instrumento musical, a voz, e pelo choro manifesta suas dores, necessidades e anseios mostrando assim que a criança é produtora de música ao nascer. Gohn e Stavracas (2010), assim como Swanwick (1991) e Delalande (2019), utilizam uma linha de raciocínio que se apoia nas ideias construtivistas de interação com o meio, de Jean Piaget, e neste trabalho amplia-se a discussão, buscando abordar a interação também com os outros atores do processo de musicalidade, principalmente as crianças, participantes do processo de ensino e aprendizagem e suas produções culturais e físicas de instrumentos e ferramentas sonoras a partir de experiências conjuntas e conhecimentos compartilhados entre seus pares.

Reconhece-se aqui a importância da formação do professor neste processo e concorda-se que sua formação e papel na educação da crianca pequena são

fundamentais, porém, é importante que essa visão parta de uma ótica descentralizada na qual o professor não é o provedor dos conhecimentos ou direcionador completo das atividades, mas que se propõe a ensinar e aprender com as crianças da instituição onde leciona. Mais do que isso, que se posiciona como um auxiliador, tendo uma escuta sensível, considerando realmente a participação infantil em todo o processo³. Logo, não basta o professor apenas ouvir à criança, mas também compreender que ela tem direito ao espaço e a liberdade, para que ela construa seu conhecimento musical e cultural através de sua interação social. E assim, esta possa se desenvolver integralmente juntamente com os demais atores do processo educativo, expressando-se livremente no ambiente da instituição de Educação Infantil.

Ostetto (2003) demarca que a criança vai formando seu gosto musical baseado (em parte) em seu contexto social enquanto sujeito pertencente a uma comunidade. Gohn e Stavracas (2010) demarcam que a criança deve ter o direito de ter contato com os diversos estilos e possibilidades musicais na instituição de Educação Infantil, que ao invés de excluir-se algo para inserir outro, deve haver espaço para tudo o que acresce a formação cultural da criança.

Nogueira (2005), compartilha de pontos com o trabalho de Ostetto (2003), no qual a música é utilizada por professores como marcadores de rotina ou ferramenta de memorização, ainda trata certos ritmos musicais tradicionalmente marginalizados, dado a diversos fatores históricos sociais, como de *baixa qualidade estética*, ou *comerciais*. É pertinente lembrar o trabalho de Schafer (2011), no qual o autor explica que não somos obrigados a gostar de todos os estilos musicais, mas que a música é plural e que isto mais tem a ver com as nossas experiências e vivências. Segundo ele, não devemos então restringir o acesso da criança a certos estilos musicais, mas oportunizar para que estas tenham acesso a mais experiências com diversos materiais e estilos musicais na construção de seus gostos. De acordo com Pederiva (2018):

As artes são atividades humanas que carregam em si os diversos modos de ser e estar no mundo. Expressam diferentes culturas e relações singulares entre pessoas, sociedades, espaços, tradições e costumes.

³ Sobre participação infantil e escuta, ver, entre outros: CAMPOS, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008;

CRUZ, 2009; CORSI, 2010; FARIAS, 2013; ALMEIDA, 2015; OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2017.

25

Estão marcadas por tempos históricos específicos e por questões sociais que estruturam suas formas e conteúdos. Elas traduzem nossa humanidade, principal e essencialmente no que tange às nossas emoções. (PEDERIVA, 2018, p. 2).

Logo, abarcar as vivências musicais de cada criança seria não somente uma medida de enriquecimento de experiências para as demais, mas uma forma de respeitar e compreender as vivências da criança como elemento fundamental para a construção de seu conhecimento e reconhecimento como protagonista em seu próprio aprendizado e coparticipante do processo de aprendizagem dos demais colegas.

Para que a análise aqui iniciada se dê em sua completude, divide-se a discussão proposta em três momentos: um para a apresentação da rede pública de Educação Infantil do Distrito Federal, na relação com a documentação local e nacional referente à primeira etapa; o segundo para a indicação da historicidade do projeto da Plenarinha da Educação Infantil no Distrito Federal e, em especial, a relação atual com a musicalidade; por fim, o terceiro, que se volta para as proposições dispostas nos Projetos Políticos Pedagógicos de algumas instituições de Educação Infantil que registraram propostas relacionadas às VIII IX Plenarinhas da Educação Infantil: *musicalidade das infâncias*.

1.1. Estrutura constituída, musicalidade instituída: as instituições públicas de Educação Infantil no Distrito Federal

Brasília é uma cidade jovem, em comparação com as muitas outras centenárias existentes em nosso país e possui o diferencial de ter sido planejada para ser a nova capital do Brasil, inaugurada em 21 de abril de 1960. Pensando nessa constituição recente, é possível considerar que as mudanças em torno das atividades desenvolvidas com as crianças no pré-escolar/pré-primário (1960/1970) sofreram modificações ao longo dessas seis décadas de configuração das práticas docentes no Distrito Federal. Segundo Barbosa (2021), no período de construção da cidade já se pensava a educação infantil para a capital como política pública, particularmente das crianças de 4 a 6 anos. Segundo a autora, o Plano das Construções escolares de Brasília foi criado a partir de uma parceria da

Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), este plano tinha o objetivo de oferecer uma educação modelo para os demais estados do país.

Para Teixeira (1961), a Educação Infantil, a partir da estrutura escolar, deveria ter oferta universal na capital do país, contemplando todas as quadras com um número reduzido de crianças para o melhor aproveitamento do trabalho pedagógico. Conforme demarcam os autores, Pinto, Müller e Anjos (2018), o plano idealizado por Anísio Teixeira, buscava pensar uma educação que ultrapassasse as desigualdades sociais no país. Ainda segundo os autores, os registros a respeito de como se davam os processos na Educação Infantil eram escassos, havendo poucos documentos históricos a respeito:

Embora estejam disponíveis alguns registros sobre o desenvolvimento da Educação Infantil no sistema educacional do DF, informações sobre Jardins de Infância e creches são raras. Observamos uma discussão em torno das escolas-classe e das escolas-parque (PEREIRA et al, 2011; PEREIRA; ROCHA 2005, SOUZA, 2016; VASCONCELOS, 2013), contudo poucas referências a respeito dos Jardins de Infância e, menos ainda, sobre as creches são encontradas, à exceção de matérias do Correio Braziliense da época. (PINTO, MÜLLER, ANJOS, 2019, p. 9).

Ainda nesses registros não há relações com o trabalho das linguagens ou com as práticas desenvolvidas com as crianças. Entretanto, podemos pensar as possibilidades através dos espaços físicos onde seria possível a realização de vivências musicais, desde as salas de convivência aos pátios e áreas verdes próximas à instituição (TEIXEIRA, 1961). Se esse breve resgate histórico não nos informa sobre os usos da música pelas professoras e crianças nos Jardins de Infância, nas primeiras décadas de Brasília, ele nos ajuda a refletir sobre as permanências históricas: a arquitetura dessas instituições e a configuração de uma mobília e objetos que fazem parte da cultura material escolar. Esses espaços que há décadas foram planejados, pouco mudaram com as possíveis reformas que foram necessárias ao longo dessas décadas, ou seja, ainda são espaços possibilitadores da musicalidade das infâncias e da materialidade sonora que a possibilite.

Avançando para as legislações em vigor voltadas para a primeira etapa da educação básica, segundo a BNCC (BRASIL, 2018) e a LDB nº 9394/96 (BRASIL,

1996), a Educação Infantil pode ser entendida, resumidamente, como o atendimento educativo ministrado às crianças nas creches (para bebês e crianças bem pequenas, de 0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (para crianças pequenas, de 4 e 5 anos de idade), espaços que devem contemplar pedagogicamente as interações e brincadeiras, proporcionando experiências, vivências, de modo a desenvolver plenamente as crianças, mantendo o binômio educar e cuidar. De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), pensar a primeira etapa hoje é compreender os diversos aspectos que estão relacionados à educação da criança. No referido documento (Distrito Federal, 2018), a criança do Distrito Federal está relacionada às diversas culturas dos povos que estiveram neste solo ou que vieram para construir e habitar a nova capital na formação de sua identidade, visto que, mesmo Brasília sendo uma cidade planejada, essas crianças experienciam diversas vivências em diferentes culturas:

[...] o Distrito Federal cresceu, criando alternativas próprias para a realidade que emergia dos agrupamentos sociais que já existiam aqui, que vieram para cá ou que nasceram aqui. Nessa expansão territorial, criou-se 31 regiões administrativas (DISTRITO FEDERAL, 2018c), cada uma com sua identidade, organização e necessidades próprias. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.12).

Para o Currículo em Movimento da Educação Infantil, a criança é "sujeito histórico de direitos, atuante e protagonista na constituição de sua identidade pessoal e coletiva" sua infância é construída partir de determinações sociais de âmbito político, econômico, social, histórico e cultural no qual a criança estaria inserida, por isso trata de infâncias, pois são plurais e únicas assim como cada criança é um sujeito (Distrito Federal, 2018, p.14). Por isso, pensar uma Educação Infantil para o Distrito Federal é pensar uma educação que compreende as singularidades das crianças e de suas infâncias e proporcionar condições e recursos para que elas, enquanto indivíduos que se humanizam de acordo com as experiências, tenham contato ansiando e interagindo com indivíduos de diversos outros contextos sociais. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

E pertinente lembrar, ao ler essas normatizações, que para Pinto e Sarmento (1997), a infância é entendida como construção social, que sempre esteve presente, tanto que, segundo os autores, foram constituídos dispositivos para controle e para se incentivar a socialização entre elas. Ainda conforme os autores, a infância começou a ser evidenciada a partir do período em que as crianças diminuíram no mundo, que mesmo que os desejos demonstrem preocupação com estas e desejem sua autonomia, muitas vezes tentam controlálas e esperam que estas se comportem de acordo com seus direcionamentos nos períodos desejados, havendo cada vez menos crianças, menos espaço para a expressão dessas e menos tempo para ouvi-las, cuidar-lhes e interagir com elas. De acordo com (BRASIL, 2018), a criança, mesmo antes de poder expressar-se verbalmente, pode manifestar-se por meio de outras linguagens, dentre elas, a musical, ou seja, bebês se apropriam de sua musicalidade antes mesmo de apropriarem-se da sua língua materna. Tal compreensão foi apropriada nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) quando é dito que a criança pode se comunicar por diversas outras linguagens, como a música, mesmo antes de poder se comunicar por sua língua materna⁴.

Também na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), no campo de experiência, *Corpo, gestos e movimento*, está expresso que as crianças, por meio das diferentes linguagens como teatro, música, dança, dentre outras, "se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem" (BRASIL, 2018, p. 41). Direcionando para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), reforça-se a garantia de experiências que "favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...]" (BRASIL, 2010, p.25).

A importância na vida da criança da exploração musical está assim ligada com a própria necessidade de uma Educação Infantil que entenda as necessidades de exploração da musicalidade incentivada à criança. A educação musical enquanto componente curricular educacional está prevista na LDB nº 9.394/96 (Lei 9394/96) e comparece como componente obrigatório desde 2008,

^{4 &}quot;Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes". (BRASÍLIA, 2006, p. 16).

quando o congresso aprovou e o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei complementar nº 11.769, de 18 de agosto, do mesmo ano, onde dispõe sobre a obrigatoriedade da educação musical nas instituições de educação básica. No entanto, muitos professores apresentam⁵ certa dificuldade em realização do trabalho com a linguagem musical por sentirem certa insegurança quanto a própria musicalidade Nogueira (2005):

Nesse sentido, salta aos olhos, a dificuldade que acompanha grande parte dos educadores de crianças pequenas, no sentido de explorar a música nas suas múltiplas possibilidades. Muitos apontam para limitações de ordem pessoal ("não sei tocar nenhum instrumento", "sou desafinada") para justificar a ausência da linguagem musical no cotidiano de seus alunos. (NOGUEIRA, 2005, p. 3).

Nogueira (2005) entende a necessidade de uma formação musicalmente mais abrangente para os pedagogos. A autora pontua que o pedagogo apresenta limitações de ordem pessoal para justificar a ausência do trabalho com a linguagem musical. O que vai ao encontro com o que demarca Cunha (2014), que entende que a não formação musical do pedagogo não impede a realização de um trabalho musical abrangente pelos professores, havendo pois a necessidade de um trabalho de redescoberta pelo pedagogo de sua própria musicalidade e que isto o auxilie a repensar formas diversas de trabalhar a educação musical com as crianças, não ocorrendo a necessidade de saber tocar um instrumento de forma convencional, ou cantar da maneira mais afinada possível, como também adverte Pederiva (2019a).

Swanwick (1991) considera importante o contato da criança desde cedo com as escrita e teoria musical convencionais, observando partituras clássicas e seus elementos e que este deve ser um movimento crescente, de acordo com a idade das crianças. O pensamento de Swanwick (1991) tem influência da teoria construtivista interacionista de Piaget (1979), na qual a criança aprende de acordo com a sua idade e interação com o meio. Uma das críticas que podem ser feitas ao trabalho de Swanwick (1991), de acordo com Gonçalves (2017), é que ele considera quem não domina o uso da escrita musical convencional (através de

⁵ O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) passa a vigorar acrescido

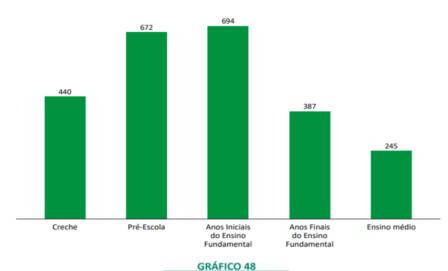
do seguinte § 6º: § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo [...].

30

partituras convencionais) um *analfabeto musical*. Swanwick (1991) ainda considera que uma criança que não aprende certos conceitos musicais, de acordo com o período cronológico de aprendizagem, esteja com atrasos em seu processo de aprendizagem. Para Gonçalves (2017), esta afirmação não faz jus às potencialidades da criança, uma vez que o autor entende a criança como ser social e que seu aprendizado não se dá de maneira linear ou homogênea, visto que cada indivíduo possui experiências de vida próprias, como pode ser entendido à luz dos estudos de Vygotsky (2021).

Reforçando que todas as orientações das normatizações cotejadas com as discussões com os estudos até agora apresentados, são consideradas na relação com a estrutura de atendimento às crianças na rede do Distrito Federal. Conforme informado no site da Secretaria de Educação (SEEDF), há um número considerável de instituições e crianças matriculadas, tendo "convênio com 123 entidades filantrópicas, confessionais e sem fins lucrativos, sendo 64 delas com atendimento em prédio próprio e 59 Centros de Ensino de Primeira Infância (CEPIs)" (SEEDF, 20/08/21, s/p). Continuando, informa ainda que "essas entidades são responsáveis pelo atendimento de cerca de 23 mil crianças. O déficit em creches passa de 20 mil vagas. Por isso, a SEEDF trabalha para abrir novas vagas". (SEEDF, 20/08/21, s/p). O gráfico a seguir demonstra a oferta na rede:

Gráfico 1: Número de Instituições de Ensino na Rede - DF



NÚMERO DE ESCOLAS POR OFERTA DE ETAPA DE ENSINO - DISTRITO FEDERAL - 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: INEP, Censo da Educação Básica Estadual, 2020, p.49

Como é possível observar, são 672 unidades de atendimentos elencadas para a pré-escola, ou seja, para crianças de 4 e 5 anos e, na descrição após o gráfico, há a seguinte afirmativa: "observa-se, ao longo dos últimos cinco anos, que o número de escolas que oferecem pré-escola aumentou 0,1%, enquanto o número de escolas que oferecem creche aumentou 5,5%" (INEP, 2020, p. 49). No site da Secretaria de Educação (SEEDF) há a informação de que 11.541 crianças de 0 a 3 anos estão atendidas nas creches e 9.645 crianças na faixa etária de 4 e 5 anos são atendidas na pré-escola, havendo também a distinção entre as instituições parceiras e conveniadas. (SEEDF, 20/08/21, s/p).

Ao mapear essas instituições, é possível compreender a relação entre o número de espaços de Educação Infantil existentes no Distrito Federal, a disponibilidade de Projetos Político Pedagógicos disponíveis no site da SEE/DF e os que foram utilizados para este trabalho. O que permite inferir que ainda poderia ser ampliada a investigação para outros PPP, contando que os mesmos estivessem disponíveis online, ou seja, fossem acessíveis à consulta pública de forma mais rápida, como ocorreu com os que aqui foram tomados para análise. O número de crianças atendidas na pré-escola também evidencia um total mais

amplo do que as que são pontualmente trazidas no documento da Plenarinha como número das que foram escutadas para a escolha do tema. É pertinente atentarmos para as formas do processo de consulta às crianças, bem como o modo como esse processo comparece registrado nos documentos que são representativos de suas demandas.

1.2. IX Plenarinha - "Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar": uma história de consideração da participação e escuta infantil

A Plenarinha da Educação Infantil é um evento anual que visa apresentar uma participação efetiva das crianças nas discussões e proposições de temas e experiências, vivenciados na primeira etapa, incluindo-as como sujeitos ativos e protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, além de pensar no desenvolvimento da autonomia dos pequenos. Segundo Barbosa e Voltarelli (2020):

Se a formação cidadã das crianças coloca-se como uma perspectiva da Plenarinha, envolvendo a escuta e fala dos pequenos, há de se requerer cenários democráticos e contextualizados acerca dos temas que serão discutidos com as crianças, em um processo que permita o exercício de sua autonomia e negociação com os adultos. (BARBOSA, VOLTARELLI, 2020, p. 9).

O tema *Musicalidade das Infâncias*, da IX Plenarinha Distrito Federal (2020-2021), trouxe de volta às salas de convivência da Educação Infantil e salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, da rede pública do Distrito Federal, a temática da musicalidade e apresentou um material resguardado por diversos autores que coadunam com a proposta vygotskyana, sócio-construtivista, na qual a SEEDF procura basear seus direcionamentos metodológicos, de forma documental, para a educação básica de Brasília e das demais Regiões Administrativas que estão em seu domínio territorial. De acordo com as VIII e IX Plenarinhas da Educação Infantil: *Musicalidade das Infâncias: De lá, de cá, de todo lugar*:

A Plenarinha é um projeto da Subsecretaria de Educação Básica-SUBEB, organizado pela Diretoria de Educação Infantil-DIINF e realizado por toda

primeiro ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino do Distrito Federal. Esse projeto teve início no ano de 2013, com o objetivo de fortalecer o protagonismo das crianças na Primeira Infância e tornálas partícipes na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2014, 1ª ed.). Essa experiência prosperou e no decorrer dos anos seguintes, os temas foram escolhidos em consonância com o Currículo e com a participação efetiva das crianças, suscitando o desenvolvimento de novas políticas e organização do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, considerando as crianças e suas relações sociais no centro do processo educativo. (DISTRITO FEDERAL, 2020a, p.13)

comunidade escolar, voltado prioritariamente, a Educação initantil e ao

De acordo com a IX Plenarinha da Educação Musical: Musicalidade das Infâncias (DISTRITO FEDERAL, 2020-2021), o projeto da Plenarinha foi pensado em 2013 com o objetivo de dar voz à criança no contexto institucional, embora a criança já tenha voz, o que ocorre de fato é o silenciamento da criança no meio social e ausência do reconhecimento desta voz pelos adultos, onde é pensado em algumas vezes ceder espaços educativos para o reconhecimento da participação da criança través do reconhecimento da verbalização das ideias e vivencias que estas crianças desejassem apresentar. A primeira, I Plenarinha: Plenarinha do Currículo, estava voltada para a construção do Currículo em Movimento e a gestão buscava, de acordo com o documento, ouvir o que as crianças gostariam que estivesse presente a construção deste processo. No ano seguinte, a II Plenarinha: Eu cidadão, da Plenarinha à Participação, de 2014, visava trazer a compreensão das crianças seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Já a III Plenarinha: Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico, de 2015, teve o objetivo de ouvir as crianças para a construção de um novo projeto político pedagógicos, para que estas fossem co-participantes da formação do projeto educacional da instituição de ensino que frequentavam. (DISTRITO FEDERAL, 2020a).

A IV Plenarinha: A cidade (e o campo) que as crianças querem, de 2016, buscava incentivar o diálogo entre as crianças, sobre espaços e lugares que estas ocupassem. A Plenarinha: A criança na natureza: por um crescimento sustentável 2017, empenhou-se em trazer à criança a compreensão e o cuidado que se deve ter com o meio ambiente. Assim como a Plenarinha: Universo do Brincar, de 2018, que buscava trazer a luz a importância do brincar para o desenvolvimento da

criança. Em 2019, a Plenarinha: *Brincando e encantando com histórias* também buscou trabalhar o brincar, mas a partir da contação de histórias e literatura. (DISTRITO FEDERAL, 2020a).

Chegando em 2020, tivemos a pandemia de COVID-19, onde as crianças e docentes realizaram o trabalho remoto e o tema escolhido foi *A Musicalidade das Infâncias*, tanto as crianças como os professores estavam contentes com o trabalho realizado durante aquela Plenarinha, segundo (Distrito Federal, 2020a), entretanto com a expectativa do fim da pandemia e retorno às atividades presenciais, houve um anseio para a realização de atividades voltadas para musicalidade presencialmente, por isso decidiu-se que o tema da Plenarinha deste ano (2021) também seria a Musicalidade das Infâncias, entretanto o processo pandêmico se prolongou e as crianças infelizmente tiveram que realizar juntamente com os pedagogos os trabalhos da Plenarinha, mais uma vez a distância. (DISTRITO FEDERAL, 2020a).

Embora a Plenarinha da Educação Infantil tenha trazido avanços significativos sobre o pensar a participação da criança e seu espaço enquanto sujeito de direitos e protagonista de sua própria história, é fundamental que a proposta da Plenarinha seja cumprida de forma integral, apresentando de fato uma maior participação e engajamento das crianças. Pois, ao fazer uma leitura mais atenciosa do documento, percebe-se principalmente que os primeiros temas escolhidos para a Plenarinha parecem encaixar-se especialmente com as propostas que a Secretária de Educação para aquele período, visto que embora o documento nos diga que o tema é escolhido pelas crianças, ele também afirma os objetivos que eram esperados com aquele trabalho e não nos explicita quantas crianças e instituições de Educação Infantil participaram da escolha dos temas em todas as edições. Como é possível observar no trecho abaixo:

Essa experiência prosperou e no decorrer dos anos seguintes, os temas foram escolhidos em consonância com o Currículo e com a participação efetiva das crianças, suscitando o desenvolvimento de novas políticas e organização do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, considerando as crianças e suas relações sociais no centro do processo educativo. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.13).

O tema musicalidade que, segundo a SEEDF foi escolhido pelas crianças, poderia ser apresentado em um contexto com maior colaboração infantil no projeto, uma vez que não fica claro, de acordo com o próprio documento, quantas crianças, ou de quantas instituições de Educação Infantil eram as crianças que participaram da escolha do tema. No documento está descrito que: "a escolha do tema da VIII Plenarinha, de 2020, "Musicalidade das Infâncias: de cá, de lá, de todo lugar", ocorreu por meio de uma consulta participativa às crianças." (DISTRITO FEDERAL, 2020a, p.14).

Voltando ao documento norteador das VIII-IX Plenarinhas da Educação Infantil: musicalidade das infâncias: de lá, de cá, de todo lugar, podemos observar ainda, que ambas as Plenarinhas apresentam alguns termos para tratar do processo de apropriação de música pelas crianças, dentre estes destacamos musicalidade e musicalização, ambos para referir-se aos trabalhos a serem realizados com as crianças. Musicalidade, para as práticas observadas nas instituições, também presente nos trabalhos de Pederiva (2005) e, Gonçalves (2017), citados no documento. Já musicalização, aparece quando o documento cita os projetos da EMB (Escola de Música de Brasília) e da PM-DF (Academia de Polícia Militar de Brasília, Setor Policial Sul). (DISTRITO FEDERAL, 2020a, p. 83).

É importante ressaltar que as VIII e IX Plenarinhas tratam ainda da educação musical da criança e a exploração de suas musicalidades, pelos pedagogos, desmistificando a ideia de que, para trabalhar música com as crianças, o professor deve ser especialista nesta área de conhecimento, logo, quando ambos os termos são utilizados no documento, musicalização e educação musical da criança pequena, possuem o mesmo sentido. Segundo o documento:

Mesmo que na licenciatura em Pedagogia não tenha estudos específicos voltados para a educação musical, isso não pode impedir as professoras e professores de trabalharem os conhecimentos musicais com as crianças, sobretudo, considerando a maneira como eles estão dispostos no Currículo em Movimento do DF, pois acima de tudo, os pedagogos são especialistas da infância. (DISTRITO FEDERAL,2020a, p. 68).

De acordo com o que diz Campelo (2011), musicalização e educação musical da criança não se dissociam, visto que a autora entende que a educação musical da criança vai além da apropriação do código convencional entretanto,

esse termo pode gerar ambiguidade na interpretação, visto que para Penna (1990), ambos os termos são diversos, sendo para esta autora a musicalização é apenas um processo de experimentação, que auxilia na construção do gosto musical da criança, enquanto a educação musical estaria relacionada a apropriação da escrita musical e do aprendizado do instrumento musical convencionais. Por este motivo não está errado referir-se ao processo de educação musical da criança como *musicalização*, mas que torna-se desejável que o termo *musicalidade* seja utilizado em seu lugar, pois deixa clara uma visão includente e não-hegemônica do autor de como ele compreende a educação musical da criança, uma vez que compreender que a musicalidade da criança vai além da compreensão de escrita convencional de música e apreensão dos códigos, mas enxerga as experiências e expressão musicais das crianças nos sentimentos e emoções delas, através da exploração, escuta e criação. (PEDERIVA, 2009).

"Toda educação é de natureza social" (VYGOTSKY, 2009, p. 63), logo a educação musical da criança ocorre através de sua interação com os demais. Uma vez que a criança em sua comunidade e em contato com diversas pessoas de diferentes contextos vive experiências musicais diversas e têm contato com as mais plurais formas de música. É verdade que muitas dessas crianças gostam de músicas, que Ostetto (2003) e Nogueira (2005) classificariam como *comerciais*, entretanto, essas não deixam de ser parte de suas histórias e vivências dentro do seu meio social, logo, devemos respeitar e oportunizar a estas crianças o contato com os mais diversos tipos de música e experimentação de sons, para que elas possam não só construir seu gosto estético, mas se expressar musicalmente e ouvirem os diferentes sons nas diferentes intensidades, tempos e timbres. (GONÇALVES, 2017).

Gonçalves (2017) alerta para um ainda existente modelo dualista, que separa a educação da música, assim como Delalande (2019), que apresenta também como fenômeno mundial a marginalização da música natural construída pela criança, a partir de suas individualidades, em contato com todo o contexto que a cerca, que é desincentivar frente a um modelo de educação musical para a apropriação do código, no qual se valoriza mais uma proposta musical tonal diatônica e suas variações (referente às escalas musicais de 7 notas,

popularmente conhecidas no ocidente) (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si), frente a outras manifestações musicais espontâneas ou de outras culturas. (GONÇALVES, 2017; DELALANDE, 2019).

Para Pederiva (2009), é necessário que se compreenda o fazer musical como movimento educacional, observá-lo como forma natural de expressão. Uma criança em seus anos iniciais já carrega toda uma bagagem educativa do meio no qual está inserida, seja através de vivências educativas, conhecimentos tradicionais de sua comunidade ou herança cultural de seus antepassados. A partir disso, Pederiva e Nassif (2019) auxiliam a compreender a música na instituição de Educação Infantil não só como organizador de rotinas, método de memorização de exercícios ou elemento lúdico na educação infantil, porém um movimento educativo de caráter musical.

1.3. Os usos da "Musicalidade das Infâncias" nos Projetos Políticos Pedagógicos

Outro papel importante desta temática escolhida pela Plenarinha, presente nos guias, está na formação docente e o trabalho pedagógico que não está voltado para a formação de músicos tradicionais de formação em cultura musical tonal de tradição ocidental, mas de educadores que compreendam seu papel na formação da criança enquanto sujeito musical em sua formação dialética-histórico-cultural de direito e reconhecer em si mesmos os seus processos de formação musical, e para os professores, a compreensão enquanto docentes e sujeitos de sua própria história, vivência e cultura, mas coadjuvante e coparticipante das histórias de musicalidade de destes pequenos cidadãos, o entendimento de que o fazer musical é diverso e de e para todo.

A partir da leitura de setenta e seis PPP de instituições de Educação Infantil do DF, datados dos anos de 2019 a 2021, é possível classificá-los a respeito do trabalho com a musicalidade da criança como: instituições que seguem direcionamentos dos documentos distritais (como Plenarinha e Currículo em Movimento), que também estão de acordo com os direcionamentos presentes no RCNEI e instituições que, além de seguir tais documentações, utilizam música

como marcadores de rotina, em apresentações infantis e somente para a fruição infantil.

Citações diretas à Plenarinha de musicalidade das infâncias aparecem nas Propostas Pedagógicas (PP) de pelo menos 13 instituições das 70 pesquisadas, no entanto cerca de 45 citam indiretamente as atividades propostas no documento, como a confecção de instrumentos musicais a partir de sucata, o uso de percussão corporal e experimentação sonora no fazer musical das crianças com objetos diversos.

Entretanto, foi observado que em certos Projetos Políticos Pedagógicos, como o do Jardim de Infância 116 de Santa Maria (DISTRITO FEDERAL, 2019d), não consta nem ao menos menção a utilização de música nas atividades, nem mesmo como marcadores de rotina ou apreciação infantil. Assim como também no Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil (CEI) 01, de São Sebastião (DISTRITO FEDERAL, 2020b, p.16), que lamenta a inexistência de instrumentos musicais convencionais na instituição para a realização do trabalho de musicalidade com as crianças:

[...]Na reflexão acerca do Currículo e experiências educativas, indicador Crianças construindo autonomia, a dificuldade tem sido oportunizar às crianças participar do planejamento do dia e escolher atividades que desejam realizar; no indicador Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social a maior dificuldade é proporcionar possibilidades para as crianças investigarem e registrarem as causas e os efeitos de suas ações; no indicador Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens: plásticas, simbólicas e corporais, observou-se a inexistência do fornecimento de adereços, roupas e materiais que promovam a participação ativa das crianças em jogos de faz de conta, assim como a não oferta de instrumentos musicais e outros objetos sonoros para exploração. (DISTRITO FEDERAL, 2020b, CEI 01 de São Sebastião, p.16).

Neste contexto, a instituição explica suas dificuldades que existem para cumprir com as especificações que estão demarcadas no Currículo em Movimento e quais experiências educativas poderiam estar prejudicadas por determinado motivo. Esta lamenta a falta de recursos para o desenvolvimento do trabalho na área de linguagens, com relação a educação musical, especificamente a falta de instrumentos musicais e objetos sonoros.

Acerca da VIII Plenarinha da Educação Infantil: *Musicalidade das Infâncias*, a instituição diz o seguinte: "Para o ano letivo de 2020 em consonância com o tema da VIII Plenarinha, ficou decidido que faremos uma ao longo de todo ano uma viagem "Musicalidades da infância: de cá, de lá, de todo lugar" (DISTRITO FEDERAL, CEI 01 de São Sebastião, p. 29). Em seguida trata sobre os impactos da pandemia no cotidiano das instituições e não menciona mais nada a respeito do projeto até a conclusão do texto. Logo, não deixa especificado no texto como será realizado o trabalho com educação musical da criança.

A Presença de instrumentos musicais e recursos diversos específicos para o trabalho para a exploração sonora das crianças é sem dúvida muito importante para o trabalho com a criança pequena conforme demarcam Gohn e Stavracas (2010). Entretanto é possível a utilização de diversos outros recursos não pensados para a educação musical para este fim, como garrafas de vidro com água, sementes em recipientes reutilizados, dentre outros.

Conforme o que foi apresentado no guia das VIII e IX Plenarinhas da Educação Infantil: Musicalidade das Infâncias, pode-se compreender que a ausência de instrumentos musicais convencionais seja um fator que represente menos possibilidades para o aprendizado da criança, no entanto, o próprio documento apresenta diversos outros meios de auxiliar o desenvolvimento das aprendizagens e trabalho musical com as crianças, através de diversas outras ferramentas sonoras.

Mesmo que a Instituição de Educação Infantil não disponha de tal aparato tecnológico para trabalhar os sons com as crianças, é possível realizá-lo com outros recursos mais simples do cotidiano das instituições ressignificados, como estojos, mesas, copos, dentre outros. Cunha (2020), por exemplo, realizou uma oficina chamada "crianças e música: diálogos da educação musical com os estudos da infância", na qual o trabalho com a educação musical das crianças foi realizado a partir da exploração de objetos do dia a dia, sacolas plásticas, caixas de papelão, mochilas dentre outros objetos que foram ressignificado para a exploração sonora, o que nos mostra que mesmo com recursos escassos é possível trabalhar a educação musical da criança pequena.

A partir da classificação feita acima é possível observar as atividades realizadas pelas instituições de Educação Infantil, a primeira na qual são seguidos os direcionamentos documentais e das quais são observadas pelo trabalho, destacam-se algumas instituições que se propuseram a trabalhar a educação musical utilizando o corpo como ferramenta sonora de expressão da criança, buscaram criar instrumentos musicais com as crianças, exploraram instrumentos musicais convencionais (quando possível), utilizaram materiais diversos (do contexto institucional e não institucional da criança), como fonte sonora, assim como também buscaram proporcionar à criança um ambiente propício para a composição musical e com as paisagens sonoras ao seu redor (SCHAFER, 2011). Como no Jardim de Infância 203 Sul- Plano Piloto (2020e):

Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar o conhecimento de mundo; Perceber e expressar sensações e sentimentos através das músicas. Ampliar o repertório musical; Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento utilizando gestos diversos e ritmos corporais; Desenvolver memória; Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando e ajustando suas habilidades motoras; 73 Desenvolver relações sociais e afetivas através das atividades de música e movimento; Conhecer diversos estilos musicais comparando ritmos; Explorar a linguagem corporal, sons e ritmos diversos; Participar de situações de identificação de elementos sonoros do dia a dia; Utilizar gestos para cantar expressando-se livremente; Valorizar as conquistas pessoais, em relação ao movimento e o gosto musical de cada um; Conhecer as cantigas regionais; Participar de brincadeiras cantadas;[...] Construção de instrumentos a partir de sucata. (DISTRITO FEDERAL, JI 203 Sul-Plano Piloto, 2020e, p. 72-73).

Delalande (2019) vê a necessidade de compreensão das pessoas de que música não se trata apenas da utilização de instrumentos musicais convencionais ou a própria teoria musical enquanto apropriação dos códigos e escrita musical convencional, assim como Cunha (2020) e Pederiva (2005). Entretanto, assim como Swanwick (1991), Delalande (2019), compreende a educação musical da criança por uma ótica piagetiana, uma vez que acredita na necessidade de se compreender as etapas da musicalidade da criança de acordo com sua idade cronológica. Pederiva (2009), embora sob uma visão vygotskiana a respeito de como se deve dar o trabalho da musicalidade da criança, concorda com o autor a respeito no primeiro ponto, mas diverge no segundo quando diz:

Se na comunicação animal e primitiva, comunicação musical e linguagem falada (podendo aqui ser entendida como vocalizações, ou ainda como sonorizações) são um só e o mesmo processo e se o papel da comunicação sonora nesse contexto e se o papel da comunicação sonora nesse contexto é o de expressão dos estados afetivos, então tudo indica que a expressão musical, em seu estado primitivo elementar, é igualmente o veículo comunicativo de expressão das emoções. [...] Isto é depender das nossas possibilidades enquanto animais humanos todos somos capazes de nos expressar musicalmente. [...] A musicalidade possui assim caráter universal. Não se trata de um dom para alguns, mas, um dom para todos. (PEDERIVA, 2009, p.38).

A partir disso, entende-se que não somente o pedagogo enquanto sujeito coadjuvante no processo educativo da criança está apto de exercer um trabalho voltado para estimulá-la em seu processo de descobertas e formação da própria musicalidade com deve compreender a importância de seu papel neste. Vale (2020), trabalhou numa análise avaliativa a respeito da composição do currículo antigo (2002) do curso de Pedagogia da UnB, no qual concluiu que o curso oferece o suporte necessário para uma formação musical, através das disciplinas ofertadas pela própria FE-UnB como (Linguagem Musical na Educação), como pelo departamento de música através das disciplinas de módulo livre (Oficina Básica de Música e Canto Coral), o que possibilita ao estudante fazer a escolha sobre cursar ou não essas disciplinas que posteriormente seriam complementadas por uma formação continuada, o problema segundo ela seria que os estudantes também poderiam optar por não realizá-las.

É possível observar também que não há somente pedagogos formados pela Universidade de Brasília atuando na SEEDF e que possivelmente há discrepâncias curriculares entre essas instituições formadoras e entre os períodos de curso, sendo o de alguns destes professores correspondente a complementações pedagógicas que vão de 6 meses a 1,5 ano em instituições privadas para graduandos em quaisquer áreas de formação. Também não possível afirmar que todos estes profissionais da educação estão cientes do seu papel no desenvolvimento musical das crianças e nem se compreendem o seu direito de exercê-lo enquanto docentes, ou ainda como realizá-lo.

Entretanto, é compreensível que a Educação Superior, assim como a Educação Básica, não deve estar pautada sob a ótica de uma educação bancária

que busca a homogeneização do trabalho pedagógico, porém esta deve buscar resgatar a estes profissionais a redescoberta de sua própria musicalidade e a oportunização da participação de congressos, encontros nacionais e internacionais onde estes possam trocar experiências e compreender como seus pares têm realizado o trabalho de educação musical com as crianças em suas respectivas realidades. Compartilhando entre si as experiências profissionais, fortalecendo assim a diversidade e pluralidade de contextos no trabalho com a musicalidade, não somente a da criança, mas redescobrindo as suas próprias potencialidades enquanto não somente educadores, mas sujeitos musicais e coparticipantes do processo de apropriação e criação musical da criança. (PEDERIVA, 2019b).

Esse processo de formação continuada, não deve ser observado como algo infinito ou estritamente acadêmico, mas uma troca de experiências que vai auxiliar o docente a compreender diferentes práticas pedagógicas e refletir sobre a sua própria forma de trabalho.

Retornando às Propostas Pedagógicas, podemos observar a utilização da música como eixo norteador nestas, assim como sugerido no RCNEI (1998) e como linguagem, como sugere a BNCC (BRASIL, 2018), sendo que, muitas vezes, não aparece de forma clara como os trabalhos são realizados juntamente com as crianças. A realização do trabalho voltado para o desenvolvimento da musicalidade deve ser sério e foi altamente recomendada nos documentos a leitura com atenção redobrada dos direcionamentos passados no caderno de apoio da Plenarinha, para que não ocorressem situações como a citada anteriormente, na instituição CEI 01 de São Sebastião (DISTRITO FEDERAL, 2020b, p.16), que lamenta a carência em recursos como instrumentos musicais para a realização do trabalho pedagógico e julga este fator como empecilho para o desenvolvimento das práticas da educação musical, exploração e expressão musical das crianças. Ou, ainda, do trabalho desenvolvido em outras instituições, como a Rede Centro Comunitário da Criança (2019g), no qual é enfatizado o trabalho para o estímulo a escuta com a música erudita, embora cite exploração dos sons e a criação por meio de atividades que englobam elementos musicais, não fica claro quais são estes elementos, como são essas atividades musicais trabalhadas na instituição.

Firefox about:blank

43

Segundo a instituição Rede Centro Comunitário da Criança (DISTRITO FEDERAL, 2019g, p. 66):

Dar-se de forma a ampliar o repertório musical dos educandos aproximando música erudita a suas vivências cotidianas introduzindo a, de maneira lúdica, elementos e conceitos da linguagem musical proporcionando diferentes possibilidades de exploração dos sons e favorecendo a imaginação e a criação por meio de atividades que englobem elementos musicais e movimentos corporais. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 66).

É importante destacar que esse documento é anterior à IX Plenarinha da Musicalidade da Infância, mas com ele é possível constatar um esforço dos professores e da escola para trabalhar a musicalidade das infâncias. Mas, com a escolha do tema pela Plenarinha, esse movimento se intensificou com a presença de direcionamentos acadêmicos e trabalhos pedagógicos voltados para uma perspectiva histórico-cultural, que coaduna com os referenciais do currículo em movimento.

Outras instituições como o Jardim de Infância 03, no Gama, já possuíam, mesmo no ano de 2019, orientações ao trabalho pedagógico voltado para a educação musical das crianças desde antes da realização das VIII e IX Plenarinhas da Educação Infantil: *Musicalidade das Infâncias*, que apresentam pontos que coadunam com o que está presente no *Campo de experiência* do Currículo em Movimento (BRASIL, 2018) *traços sons, cores e formas*, como pode ser observado neste trecho do PPP da instituição:

O envolvimento da criança com as manifestações artísticas oportunizalhe o desenvolvimento da imaginação, de habilidades criativas, da
curiosidade e da capacidade de expressão nas múltiplas linguagens
(gestual, corporal, plástica, verbal, musical, escrita e midiática, entre
outras), a partir de estímulos sensoriais e pela leitura e releitura, criação
e recriação, apropriando-se de muitos saberes. Projeto eu e a natureza;
confeccionar instrumentos e objetos sonoros com materiais
reaproveitáveis, utilizando-os para acompanhar músicas cantadas e
pequenas composições autorais individuais ou coletivas, organizar a
pulsação rítmica para acompanhar músicas cantadas, utilizando
instrumentos musicais convencionais ou instrumentos confeccionados
com materiais reaproveitáveis, participar de atividades com músicas
usadas como fundo para a formação de repertório de memória e
realização de trabalho corporal livre e direcionado, confeccionar

os para acompanhar músicas cantadas e pequenas composições autorais individuais ou coletivas (chocalhos com vasilhames, grãos e miçangas, clavas com pedaços de cabo de vassoura, tambores com potes e caixas diversos, dentre outros). (DISTRITO FEDERAL, JI 03 Gama, 2019b, p. 87).

Com isso compreende-se que há uma divisão entre o trabalho com a educação musical na Educação Infantil entre as setenta e seis instituições de educação infantil que tiveram seus Projetos Político Pedagógicos analisados neste trabalho, onde 45 instituições que apresentam em seus documentos norteadores, atividades que estão em consonância com o Currículo em Movimento do Distrito Federal e logo com as propostas de atividades apresentadas pela Plenária relativa às musicalidades das infâncias e as outras 25 instituições que apresentam trabalhos destoantes da proposta da SEE-DF ou nem ao menos citam como é desenvolvido o processo na instituição. A questão dessa discrepância vai além dos recursos financeiros alocados na Instituição de Educação Infantil ou região onde estão localizadas, visto que estas características citadas acima estão presentes tanto em instituições localizadas em RAs com menores quantidades de recursos financeiros e urbanísticos como em RAs com maior alocação de recursos, como no próprio Plano Piloto.

O trabalho voltado para a expressão da musicalidade da criança ocorre por meio de uma educação musical que conforme foi observado, compreenda a exploração dos diferentes sons e estimula a criança a buscar compreender elementos musicais, compor canções e interagir com as criações musicais dos demais colegas, para as VIII e IX Plenarinhas da Educação Infantil:

Ter uma musicalidade desenvolvida significa muitas coisas, basicamente, é ser capaz de acompanhar o ritmo de uma composição com palmas ou outras partes do corpo, reconhecer sons fortes e fracos, entoar canções com diferentes durações — lento e rápido, diferenciar agudos e graves, perceber os diferentes timbres. Musicalidade envolve perceber e ter consciência dos sons, com possibilidade de reproduzi-los e organizá-los, imaginando e criando novas sonoridades e novas músicas. (DISTRITO FEDERAL, 2020-2021, p. 67).

Logo, a musicalidade da criança de acordo com a Plenarinha (DISTRITO

na Educação Infantil, que não necessariamente implica na necessidade da utilização de instrumentos musicais convencionais ou específicos, que tem um professor enquanto sujeito participante e uma criança como exploradora e protagonista desta experimentação e aprendizado onde há um aprendizado mútuo entre o docente e os pequenos, que pode ser trabalhada de diversas formas e com diversos instrumentos e objetos como os quais as crianças possam fazer sons e distinguir suas particularidades. Durante esse processo a criança deve poder executar, através do acompanhamento de canções com a voz, o corpo e instrumentos musicais, que podem ser criações artesanais das mesmas, apreciar, ouvir diversos tipos de música e sons em diferentes alturas, intensidades e períodos e por fim, criar músicas, sejam estas composições individuais baseadas em situações diversas, ou composições coletivas construídas com o docente e/ou com seus pares.

2. EXPERIÊNCIA DOCENTE: EM FOCO A EDUCAÇÃO MUSICAL E A MATERIALIDADE SONORA NOS CONTEXTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, é absolutizado um modo de entender a identidade e são rejeitadas maneiras heterodoxas de falar a língua, fazer música ou interpretar tradições. Acaba-se, em suma, obturando a possibilidade de modificar a cultura e a política. (NÉSTOR, GARCIA CANCLINI, 2008, p. 23).

No capítulo anterior foi possível compreender o papel da música na Educação Infantil nos processos de apreciação, diálogo e composição da criança, além das características de/e como é pensada a educação musical para crianças no Distrito Federal (DF). Neste, o objetivo é refletir, junto às experiências docentes, a maneira como se dá a construção da materialidade sonora e dos instrumentos musicais em instituições de Educação Infantil no Distrito Federal, ampliando para outras localidades do país, no caso das respostas consideradas no questionário.

ratiae tecanadaee de pate, no odee ade reepectae concideradae no queetiend

46

Para tanto, foi feita a análise das respostas dadas no questionário aqui elaborado e de documentos como os Projetos Político Pedagógicos e legislações educacionais distritais e nacionais. Assim como dos estudos de autores que auxiliaram na construção de nosso pensar pedagógico-histórico-cultural, focando no que foi observado no Distrito Federal.

Para entender a musicalidade da criança como um processo de descoberta dos sons, volta-se para os materiais utilizados nesta exploração, buscando compreender que materiais são esses, porque eles são utilizados e historicamente como estes estão relacionados a cultura e a história da educação musical da criança pequena no Distrito Federal. Pois, como demarca Canclini (2008), as culturas são híbridas criadas a partir da junção de outra(s) culturas somadas a elementos locais e desconsiderar a construção histórica das culturas é negar a compreensão do uso de objetos, neste caso no processo de trabalho da musicalidade da criança.

Quando se pensa em experiências docentes, aqui coaduna-se com o exposto por António Nóvoa (1992, p.13), de que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Nesse sentido, ao responderem o questionário intitulado Musicalidade na Educação Infantil e Materialidade Sonora, os professores e professoras que participaram desta pesquisa não somente expuseram seus relatos, mas puderam refletir também sobre suas práticas, pensálas para responder. Ainda segundo o autor aqui referenciado, "a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada" (NÓVOA, 1992, p. 13). É claro que não é somente um questionário que irá operar tal movimento docente, pois "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (NOVOA, 1992, p. 13). A formação docente precisa de processos formais educativos, de relações entre saberes, conteúdos, conhecimentos

científicos, modelos educativos, contudo há o espaço, ou um estatuto, para o saber da experiência.

E quando aqui aciona-se a questão da materialidade sonora, não se direciona apenas a instrumentos musicais convencionais⁶, mas ferramentas que possam ter sido construídas com as crianças e que foram com elas utilizadas em atividades de musicalidade. Portanto, tais instrumentos podem ser considerados como parte de uma cultura material da instituição, tal como demonstra Escolano Benito (2010), como sendo uma espécie de registro objetivo da cultura empírica das instituições educativas. Não se restringindo ao estudo dos objetos em si, porém uma relação dialógica produzida da interação dos indivíduos de uma cultura com os artefatos, (SHIMID, FILHO, PEREIRA, 2017).

Dessa forma, tais instrumentos ou materiais sonoros também poderiam ser aqui identificados como artefatos escolares, ou seja, elementos materiais utilizados na instituição de ensino, como ferramentas utilizadas pelos agentes participantes no processo de ensino e aprendizagem da criança (BENITO, 2010; SOUZA, SILVA, 2019). Seguindo tal pressuposto, são entendidos como artefatos escolares de materialidade sonora neste contexto, os instrumentos musicais convencionais, os instrumentos musicais confeccionados a partir de materiais naturais ou alternativos, o corpo como ferramenta sonora de exploração, utensílios escolares tradicionais ressignificados para funções sonoras de apreciação, diálogo e criação musical, assim como outros materiais reutilizados nos contexto escolar com a finalidade de trabalhar a sonoridade com a criança.

A partir desses entendimentos e com o objetivo traçado, este capítulo se divide em três momentos. No primeiro, o foco se volta para as experiências narradas pelas professoras e professores da primeira etapa da educação básica que participaram da pesquisa e, no segundo, para os materiais que comparecem tanto nas respostas das/os docentes, quanto nos Projetos Políticos Pedagógicos do Distrito Federal, com o intuito de identificar como que o processo da musicalidade tem sido experienciado por meio da materialidade sonora.

⁶ Conforme às convenções sociais; consolidado pelo uso; normatizado, padronizado. (MICHAELIS,

2021).

48

2.1. Entre perguntas e respostas, a reflexão de uma prática: musicalidade e materialidade sonora

Quatorze foram as questões direcionadas às professoras e professores no questionário e setenta e cinco pessoas participaram da pesquisa. Destes, 61,3% (46 pessoas ao todo) são professores atuantes na Educação Infantil no Distrito Federal, o restante são professores de outros estados que apresentam percentual considerável de participantes: Paraná (13,3%), São Paulo (8%) e Rio de Janeiro (6,7%). Os demais estados apresentaram percentuais abaixo de (2%) de professores que se dispuseram a responder, exceto Minas Gerais, onde este percentual está um pouco acima dos 2%. Os demais professores participantes são dos estados: Goiás, Espírito Santo, Ceará, Amazonas, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

As perguntas escolhidas para o questionário surgiram a partir leitura de alguns textos utilizados na criação deste estudo, assim como da busca da compreensão de quem eram os sujeitos envolvidos no processo de trabalho da musicalidade da criança da Educação Infantil, conhecendo um pouco mais sobre eles e suas práticas pedagógicas. Foi perguntado, por exemplo, de qual região eram os entrevistados, se eram de área rural ou urbana, para compreender os tipos de recursos que seriam de maior viabilidade para o desenvolvimentos do trabalho com a criança pequena. Também foram feitas perguntas a respeito da relação do educador com a musicalidade e suas práticas pedagógicas, para compreender como as vivências dos profissionais poderiam interferir em suas práxis.

De acordo com a análise desses dados é possível compreender melhor as características de como se dá o trabalho pedagógico voltado para a exploração da musicalidade da criança, a formação dos profissionais da educação, suas vivências acadêmicas e não acadêmicas, se trabalham na rede pública ou privada, se trabalham em área rural ou urbana, dentre outras. De acordo com a pesquisa, 46% das professoras e professores possuem formação em Pedagogia, sem especialização. Um segundo grupo possui, além da formação em Pedagogia, alguma pós-graduação lato sensu na área de educação, estes correspondem a

34,7% dos entrevistados. O que demonstra que a maior parte dos professores que responderam à pesquisa não possui uma formação específica voltada para a educação musical da criança ou o trabalho para a musicalidade.

O questionário também auxilia a compreender que 94% dos entrevistados trabalham em centros urbanos, logo o professor possui uma quantidade mais abrangente de materiais para organizar o espaço para a exploração sonora e a criança para a produção de músicas, escuta e apreciação de diferentes sons de diferentes culturas.

Outros dois aspectos que podem ser observados é que quando foram questionados sobre quem trabalha com a musicalidade das crianças, 3 respostas demonstram como se entendem os professores sobre a realização do trabalho com música na instituição de Educação Infantil. Dentre estas, 40% dos docentes afirmam organizar o espaço e orientar as atividades musicais, 24% afirmam que as atividades são realizadas unicamente por um educador musical e outros 18% afirmam que o trabalho da musicalidade da criança não é feito na instituição. Como é possível observar no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Quem organiza o espaço e orienta as atividades musicais.



Fonte: questionário da Pesquisa, 2020

Observando o gráfico, compreende-se que 41% dos docentes realizam as atividades de educação musical com as crianças, assumindo, portanto, seu lugar enquanto educadores incentivando as crianças a exploração de recursos e ferramentas sonoras, para que estas possam construir suas aprendizagens

about:blank

utilizando as ferramentas e instrumentos disponíveis na organização do espaço. De acordo com Cunha (2020), o professor deve neste momento estabelecer uma relação de alteridade com a criança, dialogando com as famílias e a comunidade escolar. Isso deve ser feito através de uma posição de escuta sensível e tendo sempre uma intencionalidade pedagógica nos direcionamentos.

Outros 24% afirmam que as atividades que envolvem a musicalidade da criança são realizadas somente por um educador musical da instituição/professor de música. Estes podem ser entendidos em sua maioria como profissionais da rede privada, pois, de acordo com Penna (2012), a preferência por um docente polivalente na Educação Infantil é uma prática nacional. Na SEEDF não há contratação de professores especialistas nas áreas específicas para a educação musical da criança em idade pré-escolar, uma vez que a legislação dá preferência a especialização em educação musical para lecionar nas instituições, de acordo com a Portaria nº 143 (2020), que diz:

Considerando que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em diversas esferas, particularmente nas manifestações culturais, resolve: Art. 1º Promover o ensino de Música para todos os estudantes da educação básica da rede pública de ensino do Distrito Federal. Art. 2º A música deverá ser ofertada aos estudantes da educação básica por professores licenciados e com habilitação em Música ou professores pedagogos, em consonância com o Currículo em Movimento do Distrito Federal.§ 1º A oferta de Música na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial, no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo será ministrada por professor(a) pedagogo(a), preferencialmente, com curso de formação continuada em Educação Musical. (DISTRITO FEDERAL, 2020i).

Ainda assim, as experiências proporcionadas pelo educador musical podem ser bastante enriquecedoras para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Entretanto é importante destacar a posição do pedagogo enquanto profissional polivalente, especialista na educação da criança. (DISTRITO FEDERAL, 2020a, p. 63).

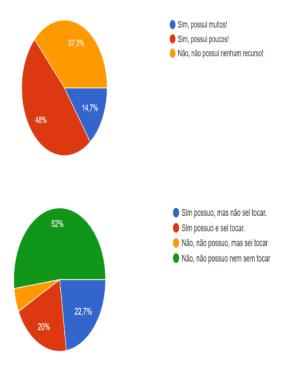
Dos docentes que responderam ao questionário, 18% disseram não ter trabalhado com a musicalidade da criança nas instituições onde lecionam. Isso pode ser entendido a partir das falas de Nogueira (2005); Martinez e Pederiva (2012), que explicam a insegurança de muitos pedagogos para desenvolver o

trabalho relacionado à educação musical da criança, pelo fato de não possuírem uma formação específica em Música, entretanto, embora seja muito desejável, este tipo de formação, não é totalmente indispensável para o trabalho pedagógicomusical, conforme demarcam Martinez e Pederiva (2012), quando falam de profissionais que pensam a educação musical da criança através de formação continuada e por minicursos online.

É importante neste contexto compreender o docente como parte crucial no processo de ensino e aprendizado, sendo este o organizador do espaço educativo com uma escuta sensível a criança, disposto a compartilhar experiências de aprendizado com estas, não apenas ouvindo-as mas dando todo o suporte necessário para as plurais e singulares formas de aprendizado das infâncias a partir uma educação não normativa, para incluir e acolher, conforme demarcam Marchi e Sarmento (2017). Quanto a isso, é importante auxiliar estes educadores a compreenderem que inseguranças sobre "não saber tocar quaisquer instrumentos" ou "ser desafiado(a)", (NOGUERA, 2005, p.3) não o impedem de auxiliar a criança em seu processo de exploração musical a partir de uma intencionalidade pedagógica.

Quando questionadas/os se a instituição dispunha de recursos necessários para a realização de atividades musicais (como instrumentos musicais convencionais, e/ou não convencionais ou objetos sonoros para exploração das crianças) e se possuíam algum instrumento musical (pessoal ou fornecido pela instituição) para utilizar na sala de convivência, as respostas foram divergentes, como podem ser visualizadas nos dois gráficos a seguir, respectivamente:

Gráfico 3: Posse de instrumentos e ferramentas para a exploração sonora na sala de convivência



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2020

O primeiro gráfico demonstra que a maioria, (48%), respondeu que tem algum instrumento para a exploração sonora com as crianças na instituição, apesar de serem poucos, seguido de 37,3% que respondeu que a instituição não possui nenhum recurso. Já no segundo gráfico, referindo-se aos instrumentos no ambiente da turma, na sala de convivência com as crianças, a maioria relatou que não possui nenhum instrumento musical e que nem sabe tocar. Contudo, existem professores que possuem e sabem tocar (20%), podendo proporcionar experiências distintas para as crianças, assim como há aqueles que, apesar de não terem instrumento algum, têm habilidade e conhecimento para tal e poderiam estar trabalhando com as crianças nas instituições de forma diferenciada.

De acordo com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação musical é direito da criança. O uso de artefatos no processo de apropriação desta linguagem é fundamental no desenvolvimento cultural histórico e ontológico do indivíduo, visto que o processo de exploração musical, embora não esteja restrito ao som, se encontra intimamente relacionado à exploração e apreensão das diversas formas

pelas quais a cultura se manifesta sonoramente por uma determinada comunidade. (BARBOSA, 2007).

É sabido entre os que frequentaram escola pública, ou já estagiaram na rede, que no Brasil não existe a tradição de bandas escolares, como em instituições de ensino norte-americanas ou britânicas. Ressalvadas as diferenças culturais, este fenômeno também pode ser explicado pela presença tímida ou inexistente de instrumentos musicais convencionais disponíveis para a exploração e educação musical das crianças. (SWANWICK, 2003).

Embora compreendamos que muitos professores não se veem como seres musicais e sentem-se não habilitados para proporcionar experiências musicais a seus alunos ou às crianças na educação infantil – fruto do crescimento em uma cultura musical hegemônica, onde poucas pessoas teriam acesso a uma criação musical enquanto os demais se ateriam apenas a condição de ouvintes passivos do processo musical – a perspectiva de mudança na concepção musical comparece como um bem comum. Vista por uma perspectiva histórico-cultural, podemos proporcionar experiências musicais através de paisagens musicais e diversos outros objetos cotidianos, assim como Oliveira e Pederiva (2021), que também observam a perspectiva corporal como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem da criança pequena.

2.2. Os materiais que tocamos, o som que fazemos: musicalidade nos PPP

Quando se retorna aos gráficos anteriores é possível compreender que o não conhecimento acerca da própria musicalidade é um problema e falta de leitura dos documentos é possível observar que 37,3% dos entrevistados compreende que a instituição não possui nenhum recurso para ser utilizado na formação musical da criança. Embora 48% tenha respondido que a instituição possui sim poucos instrumentos, esta resposta pode estar atrelada a concepções de ferramentas musicais utilizadas exclusivamente para tal fim, ou ainda uma instituição com carência de elementos básicos para a organização do ambiente de ensino e aprendizagem. Temos ainda os 14,7% que consideram haver muitas ferramentas disponíveis na instituição. O que pode nos auxiliar a compreender esta

informação de duas formas diversas, ou a instituição possui diversos instrumentos musicais convencionais e sonoros para a exploração da criança, ou o docente aproveita, conforme o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2020a) e a BNCC (Brasil, 2018), outros objetos do cotidiano para desenvolver o trabalho musical com as crianças. De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018):

Utilizar, de forma dirigida, diferentes fontes sonoras para acompanhar canções, cantigas e brincadeiras cantadas. o corpo (voz/canto, estalos, passos, palmas, onomatopeias, dentre outros); o natureza (sementes, madeira, folhas, cascas, pedras de diferentes formas e tamanhos, dentre outros); o objetos do cotidiano e materiais reutilizáveis (caixas de papelão, embalagens plásticas, sacos de papel, potes de plástico, panelas, colher de pau, madeira, garrafas, vidros, tampas, tampinhas, tubos de papelão e PVC, tubos flexíveis, dentre outros). (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 80).

Sobre isso, a proposta das VIII e IX Plenarinha da Educação Infantil: *Musicalidade das Infâncias: de lá de cá, de todo lugar* (DISTRITO FEDERAL, 2020), compreendem a experiência musical como base para o desenvolvimento da consciência da musicalidade da criança que constrói ali suas vivências a partir de sua cultura. De acordo com o documento, essas vivências devem ser diárias para os bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas, para que tenham liberdade de criação, experimentação e escuta, para assim estas expressarem sua musicalidade de forma integral na infância. (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Assim, o ambiente deve conter os diversos materiais disponíveis para a realização do trabalho pedagógico, tratando não somente de instrumentos musicais convencionais, mas a exploração corporal de sonoridades e paisagens sonoras do ambiente, artefatos ressignificados em uma perspectiva musical e instrumentos construídos a partir de sucata ou materiais naturais como sementes ou folhas. O que não deve de forma alguma excluir a presença dos instrumentos musicais convencionais em momentos específicos do trabalho pedagógico, o que seria uma forma de precarizar o trabalho docente e o esforço do profissional da educação em realizar seu trabalho somente com recursos simples e de fácil acesso, os instrumentos convencionais são parte integrante no processo de formação da criança enquanto sujeito musical.

Vale salientar que, nesse contexto, os artefatos sonoros utilizados no processo são parte do pensar educação musical infantil, compreendendo questões histórico-culturais. A música na Educação Infantil é vista como pertencente à área de conhecimento das linguagens, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), juntamente com a língua portuguesa (enquanto língua materna), a educação física e as artes, plásticas e cênicas no ensino fundamental. Na Educação Infantil, de acordo com o disposto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o seu papel pode ser encontrado está no campo de experiência *Traços, sons cores formas*, como já foi expresso anteriormente.

O processo de trabalho da musicalidade da criança através da criação não somente de suas próprias canções, solo ou compartilhada com outras crianças, é extremamente importante para sua formação e significativo para estes sujeitos. Quando as crianças têm a liberdade de criação com ou sem auxílio do docente no processo criativo, essa experiência torna-se demasiadamente mais significativa, pois podemos ver a criança não somente como internalizadora de cultura, mas como sujeito ativo em sua produção e mudança. Nesse entendimento, dialoga-se com o conceito de reprodução significativa de Corsaro (2009), no qual as crianças aprendem através das suas experiências com os adultos para produzir suas próprias culturas infantis.

Durante esse processo, pode-se compreender características próprias da turma, da escola, da comunidade e da própria nacionalidade como um todo. O uso do corpo como ferramenta sonora de musicalidade é frequente entre os professores, de acordo com nossa pesquisa, mesmo em professores que diziam não trabalhar a musicalidade de com as crianças manifestaram realizar trabalhos ainda que tímidos de musicalidade com o corpo. A criação de instrumentos musicais com materiais alternativos também se mostrou presente, embora em menor número dentre os participantes que responderam ao nosso questionário.

Não há muitos registros acadêmicos sobre como ocorre o trabalho da musicalidade da criança pequena e dos bebês pelo país, embora tenhamos trabalhos como o de Vectore et al (2003), que mostram uma intervenção no trabalho pedagógico, auxiliando professores a desenvolver o trabalho através da linguagem musical por meio da voz, de instrumentos convencionais e

improvisados. No entanto, com a ocorrência da Plenarinha sobre a Musicalidade da Criança no Distrito Federal, encontra-se uma posição privilegiada, pois através da análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das instituições de educação infantil, é possível observar um esforço da comunidade escolar para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças, embora haja, como citado no capítulo anterior, instituições que não tenham nem sequer a palavra música presente em seus PPP; muitas outras declararam realizar boa parte das atividades propostas no documento norteador da Plenarinha. Foi citado, por exemplo, o uso de instrumentos feitos através de elementos naturais, como no CEIC (2020), onde a instituição trabalhou com a Pedagogia de Projetos, pela qual é buscado trazer novas experiências a criança que fuja a educação tradicional, John Dewey (2011), segundo a instituição:

[...]O nome escolhido foi "CEIC, que som é esse?", inspirado nos passarinhos personagens do programa Castelo Rá-tim-bum da TV Cultura, que apresentam diversos instrumentos musicais. Baseando o trabalho na Pedagogia de Projetos, toda a escola estará envolvida com o tema maior, onde as turminhas estarão interligadas pelo tema música, contudo, respeitando as particularidades e realidade de cada uma delas. Confeccionar instrumentos e objetos sonoros; participar de atividades com músicas usadas como fundo para a formação de repertório de memória e realização de trabalho corporal livre e direcionado; Sons do corpo Sons da natureza, Confecção de instrumentos de materiais diversos (pedras, madeira, tampinhas, sementes, sucata...) Estilos musicais Compositores e Artistas brasileiros Apreciação de instrumentos rítmicos, de sopro e de corda Formação de coral. Oficinas de confecção de instrumentos musicais de sucata; apresentação musical das crianças. Proporcionar às crianças vivências com vários ritmos e instrumentos musicais. Conhecer os instrumentos musicais e os diferentes sons que eles produzem; Confecção de instrumentos musicais de sucata com as famílias. Materiais estruturados ou brinquedos convencionais; (carrinhos, bonecos diversos, mobília, cavalos de balanço, instrumentos e brinquedos musicais, etc.[...]. (DISTRITO FEDERAL, CEIC, 2020, p. 27).

O CEIC introduz diversas formas de apresentação da música enquanto linguagem para a criança. Através da confecção de instrumentos com materiais naturais, como pedras, sementes dentre outros nós mostramos à criança que os objetos à sua volta são musicais, pela confecção através de materiais reciclados e utilização pela ressignificação de objetos do cotidiano e artefatos convencionais da cultura material escolar, mostramos a criança que nem tudo precisa ter apenas uma função e que se pode usar diversos materiais para se criar, ao realizar essas

atividades com a família a instituição de Educação Infantil envolve a cultura daquela comunidade com a cultura que vem sendo construída pela criança, quando usa o corpo mostra a criança que este também pode ser uma ferramenta musical que pode auxiliá-la a criar novas formas de expressão musical. Quando apresenta elementos musicais das paisagens sonoras Oliveira e Pederiva (2021), exercitam a escuta da criança e sua interação com elementos sonoros do ambiente, trazendo a essas experiências emocionais de percepção.

Por esse motivo é possível compreender a materialidade da construção destes instrumentos dos alunos juntamente com os professores como parte da identidade da instituição, carregada do contexto histórico-cultural no qual estão inseridas as crianças. De chocalhos de sementes a percussão corporal infantil, uma cultura que cresce no seio da instituição e floresce para além de seus muros e portões. Juntamente com suas famílias, professores e colegas da comunidade escolar da qual a criança faz parte, tecer uma rede musical de possibilidades e enfrentando desafios a serem superados pela ausência parcial de políticas públicas que viabilizem um acesso pleno à criança em idade pré-escolar.

Também destaca-se o trabalho pedagógico desenvolvido no Jardim de Infância 106 Norte no qual eles, assim como no CEIC, buscam oferecer uma série de atividades pedagógicas de exploração, composição e escuta para a criança pequena, como podemos observar no trecho abaixo retirado de seu Projeto Político Pedagógico (Distrito Federal, 2019h), neste são relatados os objetivos específicos da instituição em relação ao trabalho da musicalidade das crianças através da VIII e IX Plenarinha: *Musicalidade das Infâncias: de lá de cá de todo lugar*:

Escutar atentamente, em mídias, estilos e gêneros musicais (música folclórica, erudita, popular, dentre outros), identificando livremente algumas diferenças existentes entre eles; confeccionar instrumentos e objetos sonoros com materiais reaproveitáveis, utilizando-os para acompanhar músicas cantadas; cantar músicas acompanhadas de instrumentos musicais confeccionados, explorando a altura dos sons (agudo/médio/grave) e a intensidade do som (forte/fraco); reconhecer e nomear as sensações e ritmos (rápido, lento, forte, fraco...) por meio de movimentos corporais associados a diferentes sons; perceber a pulsação rítmica – tempo forte da música e da palavra, utilizando sons corporais e objetos do cotidiano para a marcação do tempo forte ao escutar e cantar cantigas e músicas diversas, ao participar de jogos musicais corporais e

por meio de jogos de escuta atenta/cabra-cega, caixa surpresa, o que é o que é, dentre outros. (DISTRITO FEDERAL, Jardim de Infância 106 Norte, 2019h, p. 82).

Outra instituição que apresenta um trabalho Pedagógico voltado para a musicalidade das crianças que se encontra em acordo com a proposta do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) foi o Jardim de Infância 304 do Recanto das Emas, De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (2020g):

Confeccionar instrumentos e objetos sonoros com materiais reaproveitáveis, utilizando-os para acompanhar músicas cantadas e pequenas composições autorais individuais ou coletivas (chocalhos com vasilhames, grãos e miçangas, clavas com pedaços de cabo de vassoura, tambores com potes e caixas diversos, dentre outros).Organizar a pulsação rítmica para acompanhar músicas cantadas, utilizando instrumentos musicais convencionais ou instrumentos confeccionados com materiais reaproveitáveis. Cantar intercalando som e silêncio, utilizando instrumentos e objetos sonoros para acompanhamento. Cantar músicas e acompanha-las com instrumentos convencionais ou confeccionados com materiais diversos, explorando a intensidade do som (forte/fraco), e amplificar a intensidade das músicas cantadas e tocadas por meio de microfones e comparar sua vibração, tateando caixas de som durante a execução. Criar e decodificar registros sonoros utilizando seu próprio código de diferentes formas como o grafismo, pinturas e colagens. Participar de atividades com músicas usadas como fundo para a formação de repertório de memória e realização de trabalho corporal livre e direcionado. Gravar em celular e ouvir suas produções musicais individuais e coletivas, identificando elementos tais como: objetos e instrumentos utilizados, quem está cantando em tal ou qual período da música, qual som se apresenta mais forte e mais fraco na música. (DISTRITO FEDERAL, Jardim de Infância 304, 2020g, p.18).

Como já explorado no capítulo anterior, infelizmente há uma certa quantidade de instituições cujos parâmetros para o trabalho com a música, analisados através de seus PPP, mostra que não apresentam a música em seus Projetos de acordo com os direcionamentos curriculares ou apresentam direcionamentos discrepantes ou incompletos com relação ao que o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), como por exemplo o Jardim de Infância 116, cuja palavra música nem ao menos consta no documento, ou o CEI 203 de Santa Maria (2019i), no qual a atividade musical não está especificada da forma como é trabalhada, aparecendo apenas que é utilizada para aumentar a autoestima e confiança da criança e em apresentações para os pais. Entretanto, de acordo com as propostas analisadas, essas instituições são minoria, enquanto

a maioria das instituições analisadas neste trabalho demonstram um trabalho

59

pedagógico comprometido com o respeito aos direitos da criança e sua identidade.

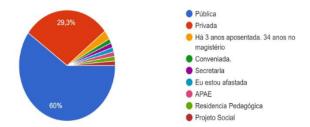
Então, como as respostas que aparecem no questionário apresentam tantas linhas definidas? Entre uma educação que trabalha e compreende a educação musical da criança pequena como componente essencial da sua formação enquanto indivíduo e em suas vivências, uma educação musicalmente pouco expressiva, onde a música é utilizada como marcador de rotina da criança pequena ou em apresentações para adultos e uma educação musical da qual não participa o pedagogo sendo esta incumbida dos trabalhos de um educador musical contratado pela instituição?

Compreende-se pois, algumas pequenas considerações, dentre estas que como já foi dito anteriormente, o docente que se encontra na educação privada no Distrito Federal não segue obrigatoriamente o Projeto Político Pedagógico da instituição ou o Currículo em Movimento , mas à LDB e BNCC, pois são legislações nacionais, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996, p.3, Título IV), além de seu próprio documento norteador podendo este ser um Projeto, Regimento, etc., visto que as instituições privadas não estão sujeitas a legislações estatais.

Logo, muitas dessas instituições escolhem formas divergentes de trabalhar a educação musical das crianças que às vezes podem inclusive não atender a todas as particularidades da BNCC (BRASIL, 2018), lembrando que este documento é uma legislação recente, datada do ano de 2018, logo há um prazo para que as instituições de educação pelo país se adequem às suas exigências. Observando o que diz Elves Silva (2017), é possível entender que é esperado pela instituição privada que o professor de música lecione sobre música, enquanto que o pedagogo se restrinja a realizar as atividades cotidianas direcionadas pela própria instituição. Ao observar o gráfico obtido a partir do questionário, pode-se analisar um pouco melhor onde lecionam os professores que auxiliaram com as respostas às perguntas propostas:

Gráfico 4: A respeito das instituições públicas e privadas.





Fonte: questionário, 2020

De acordo com o gráfico acima é possível entender que 60% dos docentes que responderam às nossas perguntas lecionam em intuições públicas, entretanto outros 29,3% se encontram na rede privada de ensino. As respostas às questões abaixo, assim como a leitura dos Projetos Político Pedagógicos e a Legislação Distrital ajudam a compreender o cenário de como e por quem são ministradas as atividades voltadas para o desenvolvimento da musicalidade da criança nas redes pública e privada.

Para a pergunta "Você trabalha com música com as crianças? Se sim que momentos/ atividades?" Foi pedido para que as professoras especificassem como eram feitos os trabalhos com a música e as crianças. Algumas das respostas que obtivemos foram:

"Sim. Na acolhida, na rodinha em sala de aula e na hora do lanche."

"Sim. Dou aulas de introdução ao violão e a teoria musical."

"Na hora da acolhida e no início da aula, na rodinha musical."

"Sim. Educação infantil em todo tempo, no fundamental na entrada, saída e apresentações.

"Quando estou em sala de aula, todos os dias. Na entrada, nas atividades, no lanche e em jogos."

"Sim, além de cantar com as crianças na rodinha, trabalho com meus alunos a produção de instrumentos musicais a partir da reciclagem (violões de papelão ou com embalagem de amaciante, tambores/bongôs de lata e balão, chocalhos com diversos materiais, castanhola de papelão e tampinha, etc.). Uso esses instrumentos para acompanhar músicas pedindo para que as crianças toquem eles de forma forte ou fraca. Assim como, canto com as crianças com a voz grossa, fininha, sussurrando ou bem alta. Utilizo música também para relaxar enquanto deixo as crianças

com potes da calma. Além disso, gosto de usar música para acompanhar brincadeiras ou histórias ginasticadas."

"Sim. Em todos os momentos: roda, pra iniciar e encerrar atividades, para ensinar sobre emoções, etc."

"Trabalhamos com música somente em datas comemorativas". (QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2020).

A partir das respostas acima, pode-se compreender as diferentes visões de como se trabalhar música com as crianças, embora haja um certo grupo de professores que busquem desenvolver o trabalho pedagógico-musical com a criança pequena, através da confecção de instrumentos musicais não convencionais, há também uma certa quantidade de profissionais que utilizam musica enquanto marcadores de rotina, ferramenta para o ensino de outros conteúdos e para apresentações na instituição.

Há ainda um(a) docente que diz trabalhar com introdução ao violão e teoria musical com as crianças, porém este não explica como é feito este trabalho. Nessas falas é observada a diferença entre o trabalho realizado pelos docentes e como uma formação iniciada ou continuada em educação musical pode contribuir para as experiências voltadas para o desenvolvimento da musicalidade nas infâncias das crianças com as quais estes docentes trabalham. Dos docentes que dizem trabalhar a música na hora entrada das crianças na instituição, na saída, nas apresentações e na hora do lanche, é observada a presença da música sendo utilizada apenas como marcador de rotina, não há menção sobre o trabalho com relação à musicalidade da criança. Entretanto, há um docente que diz trabalhar a música durante a rotina, mas para auxiliar as crianças na compreensão das próprias emoções, como propõe as DCNEI (BRASIL, 2010). Todavia esse professor também não deixa claro como o trabalho é feito, se há composição e criação no processo ou só apreciação de obras prontas e/ou reprodução de peças de canções populares.

Contudo, quando observamos a resposta de uma das professoras que menciona a criação de instrumentos com as crianças, é possível compreender a existência de uma materialidade sonora construída juntamente com os pequenos, compreendendo a exploração musical dos instrumentos com e pelas crianças.

maaiiii oonio o uao ua muaioa oonio iiriguagem em oettoa oontextoa ua euuoagao,

62

visto que há exploração do som e utilização dos instrumentos para a expressão e comunicação das crianças de suas emoções, através das brincadeiras e histórias musicadas. Já quando perguntado: "Como você realiza o trabalho com a musicalidade na instituição onde você trabalha?" algumas das respostas obtidas foram:

"Não sei cantar, mas sempre usei instrumentos de som."

"O professor de música quem ministra a aula de acordo com seu planejamento."

"De maneira descontraída e lúdica, deixando a criança tocar, bater, jogar e conhecer."

"Cantando com as crianças e dançando".

"Confecciono instrumentos musicais com os alunos utilizando materiais recicláveis (garrafas plásticas, latas, sementes, pedrinhas...)."

"Explanação sobre os princípios básicos da música e do violão: as notas musicais, partes físicas do instrumento e afinação".

"Com o corpo e utilizando os objetivos disponibilizados pela escola."

"Com caixa de som bluetooth e TV."

"Com partes do corpo ou instrumentos construídos de sucatas."

"Por meio das mãos, expressão facial e corporal, para transmitir a mensagem que a música quer trazer".

"Através de músicas de rotina, músicas infantis que as crianças gostam, vídeos de músicas, bandinha, etc."

"Além de utilizar músicas nas brincadeiras, na rotina, de produzir instrumentos e de cantar/tocar em diferentes ritmos e tons. Gosto de utilizar musicogramas ou de construir partituras com as próprias crianças. Exemplo: Peço para que eles decidam o que vai representar o chocalho no desenho. Então, se o chocalho é representado por círculos e as palmas representadas por triângulos. Se eles tocarem o chocalho 3 vezes, vão desenhar na folha 3 círculos e se baterem palmas 5 vezes, vão desenhar 5 triângulos. Assim eles vão compreendendo que a música tocada/cantada pode ser registrada em folha para que eles não se esqueçam como se toca e que esse registro em folha da música é chamado de partitura. Depois nos aprofundamos em conversas na rodinha sobre esses temas, levo partitura de instrumentos para que eles vejam como é."

"Uso Ukulele, fazemos chocalhos etc."

"Não sou eu que trabalho este tema, nem a professora, mas o professor específico de música. Na escola onde trabalho eles têm essa disciplina curricular." (QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2020)

62 of 107

A partir da compreensão das falas dos docentes em ambas as questões respondidas, é possível observar alguns aspectos característicos de certas formas de se trabalhar música na Educação Infantil, como o uso de ferramentas para a musicalidade, uso do corpo, criação de instrumentos musicais não convencionais, uso de instrumentos musicais, criação de partituras não convencionais pelas crianças, apresentação de instrumentos e partituras convencionais às crianças e apresentação de gêneros musicais. Também há um certo tipo de docente da Educação Infantil observa a educação musical da criança a partir da orientação feita por profissionais com formação em música. Assim como também podemos observar posturas de docentes que utilizam a música apenas como marcadores de rotina, em apresentações e para a fruição das crianças, visando auxiliá-las a somente construir seu gosto musical.

Para Cunha (2014), a ausência de uma formação do pedagogo não limita suas possibilidades de trabalho com a criança pequena, pelo contrário, a auxilia a desenvolver potencialidades a partir de novas experiências e do aprendizado mutuo. Logo para o desenvolvimento estético e de sua própria musicalidade a criança não precisa necessariamente do contato com um docente formado em música ou com alguém que saiba tocar um instrumento musical convencionalmente, mas com um profissional comprometido a auxiliá-la em seus processos de descoberta, escuta e criação, que também esteja disposto a aprender com ela e trocar experiências sonoras. Para Vygotsky (2001), o gosto estético da pessoa se desenvolve a partir de sua natureza psicológica, ou seja, as condições cronológicas, sociais, culturais, experiências pessoais e estéticas que determinam as possibilidades e seu caráter estético de pensamento e expressão. A partir disso, entende-se que é importante que a criança tenha diversas experiências musicais durante sua formação e que estas estão diretamente relacionadas com suas experiências pessoais, adquiridas durante o percurso de suas vidas.

Por isso é fundamental estimulá-las através da organização intencional do espaço, para que tenham contato com todas as possibilidades de criação, percepção e expressão que possam ser viabilizadas através do acesso aos materiais sonoros (PEDERIVA, 2019). Assim, como também a necessidade da

presença de instrumentos convencionais nas instituições de Educação Infantil públicas e nas aulas das crianças pequenas, (assim como os já presentes instrumentos de sucata), materiais ressignificados e exploração do corpo como ferramenta da musicalidade da criança pequena, para ampliar o acesso delas a novas formas sonoras.

Essa disparidade nas produções estéticas também é observada a partir de uma visão de classe. Vygotsky (2001) usa o exemplo de uma comunidade nativa australiana e suas representações musicais e de dança em contraste com o minueto. Segundo Vygotsky (2001), no primeiro caso basta compreender as situações sociais e econômicas daquela sociedade para compreender sobre o que são suas produções artística, já na segunda, trata-se de uma expressão artística de uma classe não produtora, onde os fatores econômicos e sociais cedem lugar ao psicológico, mas que o surgimento desta própria classe é produto de como se deu o desenvolvimento econômico dessa sociedade. Trazendo essa constatação para o contexto atual, observa-se pelas informações coletadas no questionário, das VIII e IX Plenarinhas da Educação Infantil: Musicalidade das infâncias: de lá, de cá, de todo lugar e o trabalho de Elves V. Silva (2017), as diferenças crescentes entre os trabalhos realizados nas instituições públicas, onde estudam os filhos da classe trabalhadora e mesmo as instituições privadas onde estudam os filhos da classe pequeno-burguesa e classe média alta do Distrito Federal, enquanto na instituição pública os professores muitas vezes sentem-se inseguros quanto a sua própria musicalidade e conforme são capacitados buscam desenvolver atividades pedagógicas com os diversos materiais para auxiliar a criança no seu processo de descobrimento e exploração das próprias musicalidades enquanto sujeito protagonista de sua própria formação, mesmo com uma necessidade de busca por recursos fora dos muros da instituição, os professores buscam uma interação com a comunidade escolar para a formação da criança pequena e do bebê enquanto sujeitos musicais. Já nas instituições privadas, a tarefa de trabalhar a musicalidade das crianças costuma ser delegada a um profissional que muitas vezes não tem nem um bacharelado em música, mas sabe tocar algum instrumento, por vezes têm uma formação pedagógica precária e deve seguir algum tipo planejamento elaborado previamente pela escola sem liberdade para criação ou organização do

espaço, além dos salários a quem ao dos outros professores, essas atividades costumam ocorrer com o uso de brinquedos que imitam instrumentos musicais convencionais ou outros materiais sonoros como sinos e instrumentos musicais de baixo custo, como chocalhos de plástico.

Por isso, a liberdade para a realização do trabalho pedagógico e a disponibilidade elementos sonoros de ordem natural, reciclável, ressignificados para o contexto da musicalidade infantil, instrumentos musicais, convencionais e não convencionais, observação e composição de paisagens sonoras, uso do corpo como ferramenta musical de exploração sonora e fazer musical, dentre outros é fundamental para a criação de um contexto de trabalho da musicalidade. (PEDERIVA, 2019). Para Voltarelli e Barbosa (2021):

Viver o processo criativo demanda pesquisas, investigações e experiências com diversos materiais e com o próprio corpo para que se possa representar, compreender e se expressar diante do mundo. Sabese que o homem é um ser simbólico e que por meio das linguagens dialoga com as sensibilidades, com a imaginação e com os sentimentos. (VOLTARELLI, BARBOSA, 2021, p. 19).

Isto é, suprir as necessidades de expressão infantil com os materiais necessários para sua formação enquanto indivíduo pertencente a sua comunidade em seu contexto histórico-cultural, os fenômenos e experiências da criança pequena e do bebê em todos os fenômenos de sua vida social, para que as experiências musicais da criança sejam significativas nas suas produções culturais. (VYGOTSKY, 2001).

Vai-se tomando consciência cada vez mais clara da ideia segundo a qual arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto. Dentre as tendências sociológicas da teoria da arte, a que mais avança e apresenta maior coerência é a do materialismo histórico, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social. (VYGOTSKY, 2001, p. 9).

Por este motivo, a música enquanto arte e linguagem é parte das funções

vitais da sociedade e e parte integrante de todos os outros campos da vida social

66

da criança pequena e a possibilidades de exploração material e imaterial sonoras devem ser exploradas de forma ampla e abrangente, de forma dinâmica e cotidiana. O papel da instituição e do docente de incentivadores não deve se ater apresentação de instrumentos e ferramentas musicais à criança, mas também estes devem proporcionar possibilidades de interação com outros sujeitos de diferentes idades em contato com os materiais para que as crianças possam trocar experiências e desenvolver novos aprendizados e culturas infantis juntamente com seus pares com o auxílio umas das outras. (VYGOTSKY, 1984; 2009; MARTINES, PEDERIVA, 2014).

A música na educação infantil é uma linguagem da e para criança pequena poder expressar, compreender e apresentar suas contribuições culturais infantis, conforme demarcam Pederiva (2019), Voltarelli e Barbosa (2021). Para Voltarelli e Barbosa (2021):

Considerar as crianças como criadoras em sua potência envolvendo ações que as percebam em sua inteireza e também respeitar e valorizar suas impressões, ideias, interpretações e o fazer artístico, demanda oportunizar a elas o acesso e o contato com suas diversas linguagens. A infância persiste na educação infantil em seus modos e singularidades de ser, criar, brincar, fazer, sonhar. (VOLTARELI e BARBOSA, 2021, p. 20).

Ensinar a criança o valor dos objetos e ensiná-la a zelar pelos materiais sonoros é confiar a ela a tarefa de manter um material em bom estado para si e para o uso coletivo, ensiná-la que a mesma é parte da comunidade escolar e que esta deve ter cautela ao utilizar o material. Privar uma criança do uso de certo material com medo de que esta possa quebrá-lo desestimula e subestima suas capacidades cognitivas de cuidado com objetos necessários para sua formação e construção da sua autoestima como sujeito de direitos e membro social da comunidade escolar. Logo, a realização do trabalho pedagógico deve ser direcionada para que a criança possa cuidar dos objetos utilizados no processo de construção de sua musicalidade e de cuidado com os objetos utilizados nesse processo de experimentação e criação musical.

Para compreender melhor o papel do docente enquanto auxiliador do processo de descoberta e aprendizagem da criança, observa-se as situações que

ocorreram durante a pandemia de COVID19 (2020-2021), na qual as crianças

67

estavam em suas casas, e o docente recebeu a instrução de como realizar um trabalho para auxiliar as crianças a compreenderem a própria musicalidade, através do documento norteador. O trabalho envolveu pais e familiares que participaram de fato como parte atuante da comunidade escolar, seguindo as orientações dos docentes e auxiliando as crianças nas atividades propostas. Um caso que é possível ressaltar é o da creche Pró-Vida (instituição pública conveniada), que tem um vídeo disponível na *web*⁷ mostrando diversos momentos nos quais as crianças realizavam os trabalhos de exploração musical com garrafas, panelas, instrumentos musicais convencionais, dentre outros.

Neste contexto, vê-se os pais auxiliando na construção de instrumentos com materiais alternativos, crianças dançando e criando suas canções. Também é importante ressaltar que é importante observar os fatores de desigualdade presentes no país e também no Distrito Federal e que compreendemos que muitas crianças não tiveram acesso às aulas devido à ausência de computadores em suas residências, ou disponibilidade de apenas algum aparelho mobile do responsável que teria que ser repartido entre irmãos de séries diferentes e aulas no mesmo horário, por exemplo ou ainda os problemas causados pelo governo federal que vetou a lei de acesso à internet a crianças de baixa renda em idade escolar (PL 3.477/2020), aprovada pelo congresso no ano de 2020 e somente transformada em lei no presente ano de 2021 (Lei Ordinária 14172/2021), dados os entraves causados para barrar a aprovação da lei pelo poder executivo. Ainda assim devese observar o esforço docente e a dedicação das crianças para realizar as atividades propostas nas VIII e IX Plenarinhas da Educação Infantil: Musicalidade das Infâncias: De cá. de lá, de todo lugar, visto que mesmo à distância, muitas crianças pequenas que puderam ter uma participação efetiva no projeto não foram privadas de seu direito a exploração e descoberta de suas musicalidades.

Nos últimos anos o termo musicalização vem sendo bastante difundido entre os profissionais da educação, como em alguns Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e no estudo de Vectore et al (2003), onde é abordada a formação de docentes da Educação Infantil no contexto do desenvolvimento do

⁷ https://www.facebook.com/watch/?v=1005429593212317

trabalho voltado para a educação musical da criança. Já nos PPP o termo musicalização, assume significados diferentes, como no CEI 03 – Brazlândia:

Musicalização: Trabalho desenvolvido por um Educador Social, supervisionado pela Coordenação do Integral. Com o objetivo de iniciar a musicalidade; aprender a ouvir através da música; desenvolver a expressão de sentimentos, ideias e valores culturais; inclusão social e integração por meio da comunicação e relações sociais. (DISTRITO FEDERAL, 2020c, p. 21).

Nesse contexto, a musicalização está empregada como sinônimo de educação musical e desenvolvimento da musicalidade, uma vez que a instituição não visa simplesmente desenvolver o gosto musical da criança. No Jardim de Infância 305 Sul - Plano Piloto, há a seguinte descrição: "em dias e horários específicos, a rotina ainda inclui: hora cívica, piscina, psicomotricidade, musicalização, sala multiuso com cozinha experimental e vídeo, biblioteca [...]". (DISTRITO FEDERAL, 2019e, p. 37). Aqui não é possível compreender se o trabalho é voltado de fato a educação musical da criança ou se o termo foi utilizado apenas para referir-se a escuta de música pelas crianças. Pois quando menciona as atividades musicais realizadas na instituição, especifica apenas que as músicas são utilizadas na rotina, no acolhimento e durante o projeto *Amigo do Coração*, onde as crianças da instituição podem escolher em seu dia, as músicas que serão ouvidas e utilizadas na sala de convivência durante a realização das atividades:

Dá-se início ao dia letivo com uma música infantil que representa o sinal de entrada. Na sequência, as crianças seguem para as salas, guardam as mochilas e tem um primeiro de organização com a professora e seus colegas. Então, voltam para o pátio para a acolhida no coletivo. Neste momento, a direção e os professores promovem brincadeiras, reflexões, incentivam a oralidade, a expressão corporal e cantam músicas infantis com vistas a estimular a criança, desde sua chegada na unidade escolar, a se envolver nas atividades propostas dentro de um clima descontraído e lúdico[...] Além disso, nesse dia a criança também escolhe as brincadeiras, as músicas e todas as suas preferências são respeitadas. (DISTRITO FEDERAL, 2019e, p. 37).

No Jardim de Infância 01 do Cruzeiro - Plano Piloto informa-se: "é feita a musicalização das histórias com instrumentos de sucatas." (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p.110). Aqui o termo está voltado para o acompanhamento das histórias

com instrumentos musicais, embora no restante do documento a educação musical da criança se faça presente a partir dos presentes objetivos da instituição:

Utilizar, de forma dirigida, diferentes fontes sonoras para acompanhar canções, cantigas e brincadeiras cantadas. corpo (voz/canto, estalos, passos, palmas, onomatopeias, dentre outros); natureza (sementes, madeira, folhas, cascas, pedras de diferentes formas e tamanhos, dentre outros); objetos do cotidiano e materiais reutilizáveis (caixas de papelão, embalagens plásticas, sacos de papel, potes de plástico, panelas, colher de pau, madeira, garrafas, vidros, tampas, tampinhas, tubos de papelão e PVC, tubos flexíveis, dentre outros). Identificar sons e suas diversas fontes sonoras, por meio de jogos de escuta atenta/cabra-cega, caixa surpresa, o que é o que é, dentre outros. Criar, individual ou coletivamente, histórias para sonorizá-las, utilizando diversas fontes sonoras. Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de participação ativa e criação de histórias sonorizadas. Criar pequenas paródias individuais e coletivas. Escutar atentamente, em mídias, apresentações ou concertos, estilos e gêneros musicais (música folclórica, erudita, popular, dentre outros) do contexto da criança, seja familiar, comunitário e/ou da instituição educacional, identificando livremente algumas diferenças existentes entre eles. Cantar de modo livre e direcionado, em variados momentos do cotidiano, observando a maneira mais confortável de cantar, de acordo com sua voz (adequação do tom da música). Perceber a pulsação rítmica - tempo forte da música e da palavra, utilizando sons corporais e objetos do cotidiano para a marcação do tempo forte ao escutar e cantar cantigas e músicas diversas, ao participar de jogos musicais corporais e de brincadeiras cantadas. Confeccionar instrumentos e objetos sonoros com materiais reaproveitáveis, utilizando-os para acompanhar músicas cantadas e pequenas composições autorais individuais ou coletivas (chocalhos com vasilhames, grãos e miçangas, clavas com 41 pedaços de cabo de vassoura, tambores com potes e caixas diversos, dentre outros). Organizar a pulsação rítmica para acompanhar músicas cantadas, utilizando instrumentos musicais convencionais ou instrumentos confeccionados com materiais reaproveitáveis. Cantar intercalando som e silêncio, utilizando instrumentos e objetos sonoros para acompanhamento. Cantar músicas e acompanhá-las com instrumentos convencionais ou confeccionados com materiais diversos, explorando a intensidade do som (forte/fraco), e amplificar a intensidade das músicas cantadas e tocadas por meio de microfones e comparar sua vibração, tateando caixas de som durante a execução. Cantar músicas acompanhadas de instrumentos musicais convencionais confeccionados, explorando a altura dos sons (agudo/médio/grave). Criar e decodificar registros sonoros utilizando seu próprio código de diferentes formas como o grafismo, pinturas e colagens. Participar de atividades com músicas usadas como fundo para a formação de repertório de memória e realização de trabalho corporal livre e direcionado. Gravar em celular e ouvir suas produções musicais individuais e coletivas, identificando elementos tais como: objetos e instrumentos utilizados, quem está cantando em tal ou qual período da música, qual som se apresenta mais forte e mais fraco na música[...]. (Distrito Federal, 2019a p. 41).

Podem ser observados na citação acima acerca da materialidade sonora

que a instituição busca fazer uso de diversos materiais sonoros, tanto para a

70

confecção de instrumentos, como para a exploração de sons, assim como o uso de outros recurso como aparelhos e caixas de som para a exploração de timbre e intensidade sonora, ao passo que busca trabalhar as emoções das crianças no processo, assim como a escrita musical não convencional, uma vez que as crianças têm a oportunidade de escrever suas partituras informais por meio de desenhos ou formas escritas (denominados como grafismos no documento), ou colagens, além das gravações de celular, assim como o uso da voz e do corpo como ferramenta musical, contemplando a apreciação musical, oportunidade de composição e exploração de elementos sonoros pela criança.

No Jardim de Infância 303 Sul - Plano Piloto, a instituição utilizou o termo musicalização no lugar de musicalidade, como é possível observar no trecho abaixo:

As crianças têm participado desde o ano de 2014 como protagonistas do Projeto Plenarinha. Neste ano de 2020, o tema eleito foi Musicalização. No entanto, considerando o grande número de votos pela continuidade do tema brincar e tendo em vista que este é um dos eixos integradores do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil. Neste contexto, alinhamos a integração da brincadeira com a musicalização em consonância com a Plenarinha deste ano cujo tema é a "Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar". (Distrito Federal, 2020f, p.4).

Segundo Pederiva (2009), a musicalidade é uma forma de expressão e comunicação, algo que vai além do uso de codificações e padrões definidos de uma sociedade, mas, uma característica intrínseca da comunicação de sentimentos e emoções. Pederiva (2005) afirma que existe um mito do 'dom inato' que cria receios nos educadores quando resolvem trabalhar a ação musical com as crianças, visto pela maior parte das pessoas no ocidente como "um dom de poucos e para poucos" (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 18). Essa ideia impacta diretamente na formação do docente e como ele trabalhará juntamente com as crianças para o pleno desenvolvimento delas.

about:blank

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo é pertinente retomar algumas questões que foram lançadas no início deste estudo, por exemplo: como a música comparece nas práticas orientadas aos professores da Educação Infantil para ser trabalhada com as crianças? Compreende-se, com a realização desta pesquisa, que a música comparece nas atividades desenvolvidas nas salas de convivência e nos documentos tanto como linguagem, quanto ferramenta para o desenvolvimento de outros trabalhos pedagógicos. Essa constatação pode ser observada através dos direcionamentos do Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), que aconselham a exploração de elementos sonoros e o desenvolvimento de um trabalho voltado para a educação musical da criança, compreendendo a música então como linguagem; ou na Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008), que diz que a música deve ser componente curricular obrigatório, porém não exclusivo, compreendendo a música no processo da educação musical tanto como linguagem, como enquanto ferramenta para as aprendizagens.

Assim como também foi possível, através da leituras, compreender a visão que existe nas instituições públicas sobre a criança: como alguém que deve ter suas ideias respeitadas no processo dialógico das aprendizagens e de suas experiências (BRASIL, 2010; BRASIL, 2016, DISTRITO FEDERAL, 2018), mas que, entretanto, quando se observa nos Projetos Político Pedagógicos, não existe uma definição clara de como o processo da Educação Musical, enquanto uma linguagem, é trabalhado em todas as instituições que tiveram seus documentos analisados por este trabalho. Comparece, de modo geral, a visão disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, da criança como sujeito com direito ao "acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens" (BRASIL, 2010,18p.), dentre elas a música, tendo assim a compreensão da criança em seus diversos contextos enquanto sujeito protagonista da educação infantil.

Outra questão levantada foi: que referenciais teóricos são utilizados na construção dessa orientação na rede? De acordo com o que foi observado no desenvolvimento desta pesquisa, o principal documento norteador para o

desenvolvimento do trabalho pedagógico com a criança no Distrito Federal, o Currículo em Movimento da Educação Infantil (2018), apresenta um referencial a partir de "perspectivas crítica e pós-crítica compreendidas nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, como também a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica" (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20), alicerçado na obra de Vygotsky. Segundo o documento tem essas bases num ato de revolução, a fim de "provocar nas pessoas mudança de vida a partir da apropriação do patrimônio cultural da humanidade". (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

Seguindo com os questionamentos levantados: existe uma materialidade sonora posta neste guia orientador? É possível observar uma repercussão dessas orientações em outros documentos institucionais, tal como o Projeto Político Pedagógico? A partir do que foi observado durante o desenvolvimento de nossas discussões, a materialidade sonora está presente no cotidiano das crianças da Educação Infantil e em seus contextos através dos objetos ressignificados, dos instrumentos construídos pelas crianças, nos instrumentos musicais convencionais utilizados no processo de descobrimento e construção da musicalidade da criança, em todos os artefatos utilizados no passado e no presente para compreender a musicalidade da criança. Embora o corpo seja uma ferramenta musical da criança e que seja possível trabalhar a musicalidade da criança sem o uso de nenhum outro instrumento, ferramenta ou recurso sonoro, compreendemos, de acordo Gohn e Stavracas (2010), a necessidade de se expor a crianças as mais diversas experiências sensoriais, conforme esta vai se sentindo confortável com estas. Parte desta percepção pode ser vista como influenciada pelo que é posto pelas VIII e IX Plenarinhas da Educação Infantil: Musicalidade das infâncias, visto que muitos Projetos Político Pedagógicos apresentam propostas de trabalho com ambas as Plenarinhas.

Originalmente este trabalho trabalhava com hipóteses que pensavam a educação musical da criança pequena como um direito negado a muitas crianças de instituições públicas, dado a problemas como acesso a determinados materiais e formação de professores, o que se mostrou ser um equívoco, visto que, embora nas instituições privadas haja certo acesso a materiais mais industrializados, como brinquedos musicais ou pequenas réplicas de instrumentos musicais, nas

instituições públicas do Distrito Federal, é possível entender, através da análise dos PPP, que a criança, recebe uma gama diversa de outros tantos elementos e experiências significativas através da interação com seus professores e seus pares, como a exploração de paisagens musicais, a confecção de instrumentos musicais com materiais alternativos, incluindo o uso do próprio corpo como ferramenta para a construção exploração da própria musicalidade. Entretanto, ainda foi observada a existências de instituições que não trabalhavam de acordo com os documentos norteadores, como já foi dito anteriormente, o que demonstra de fato, existirem defasagens na formação pedagógica dos docentes destas instituições, afirmando a hipótese de existirem problemas na formação docente em professores da rede.

Também compreendemos que a construção tanto do trabalho da musicalidade da criança pequena, como o entendimento do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (2018), está pautada em documentos anteriores pertinentes, como a legislação que torna compulsória a educação musical nas escolas (BRASIL, 2008).

Outro questionamento aqui lançado foi: com que concepções de trabalho ou com que termos dialogam nesse material, tomando, no caso, os Projetos Políticos Pedagógicos e as Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil? Foi possível observar a utilização de diversos termos e formas para o trabalho com a música e a criança ainda nos PPP das Instituições de Educação Infantil. Alguns desses destoantes das propostas nos principais documentos norteadores nacionalmente BNCC (BRASIL, 2018) e localmente Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), como as instituições que foram apresentadas no trabalho que trabalham com música apenas como marcadores de rotina, em apresentações, utilizando a apenas como ferramenta em seu trabalho com as crianças. Entretanto, muitas outras instituições que foram citadas neste trabalho também utilizam a música como linguagem durante o processo de educação da criança. permitindo-a o acesso a uma educação musical que a permita expressar-se. Os principais termos observados para referirem-se ao trabalho musical com a criança encontrados durante nossa pesquisa documental (a realização de análise de PPP), foram: musicalização.

about:blank

musicalidade e educação musical, que muitas vezes foram utilizados enquanto sinônimos, mesmo que cada uma das palavras tenha seu próprio sentido, ainda que com uma linha tênue divisória, como foi observado no decorrer desta pesquisa.

A análise do questionário sobre o desenvolvimento do trabalho da musicalidade mostra características comuns entre os docentes que responderam à pesquisa, que podem auxiliar a compreender melhor o cenário nacional, mas principalmente do Distrito Federal, já que boa parte das pessoas que respondeu leciona na unidade federativa (pouco mais de 60% dos entrevistados). A maioria desses entrevistados também compartilhou que possui apenas a graduação no curso de Pedagogia (mais de 40% dos professores que responderam à pesquisa), seguido de docentes que possuem uma especialização *lato sensu* (pouco mais de 30% das pessoas que responderam), as demais opções que apresentaram maior percentual são profissionais formados em outras áreas com complementação pedagógica e pessoas que são formadas em Escolas Normais, (ambas apresentam percentual de 5% das pessoas que responderam à nossa pesquisa) e pouco mais de 4% afirmou ter concluído um mestrado em Educação, com relação ao Doutorado, até o presente momento nenhuma pessoa respondeu ter realizado, ou pós-doutorado.

A pesquisa é amostral e contou com aproximadamente 75 entrevistados. Logo, sabemos que a margem de erro pode ser grande, entretanto, os números coletados durante a realização deste trabalho podem auxiliar na distinção de alguns perfis de educadores que coadunam com o que foi observado nesta pesquisa. O primeiro, um professor dedicado que mesmo sem o apoio financeiro do Estado para adquirir materiais novos para trabalhar a musicalidade das crianças, buscam recursos no ambiente e fora dele para desenvolver o trabalho pedagógico-musical com a criança muitas vezes tendo que dispor dos próprios recursos para tal, compartilham as experiências com elas e se dispõe a aprender com os pequenos e seus pares. Um segundo perfil seria do professor da rede privada que compreende que o trabalho realizado para desenvolvimento da educação musical da criança deve ser guiado por um profissional da música, embora ele mesmo seja professor de matemática, ciências e leitura para as crianças, mesmo sem ser formado especialista em matemática, ciências naturais

e nem em língua portuguesa. Este não compreende sua formação polivalente mesmo desenvolvendo atividades nas diversas áreas diariamente, este docente precisa redescobrir a própria musicalidade junto com as crianças com quem trabalha.

E ainda um outro perfil que foi observado foi o do docente que trabalha utilizando a música, mas somente para a apreciação da criança, apresentações e marcadores de rotina. Este docente também não conhece a própria musicalidade e precisa redescobri-la juntos com as crianças com quem trabalha, embora não acreditemos que uma formação continuada eterna seja a resposta para os problemas da educação da criança, nem que o professor seja um banco para ter que ficar sendo preenchido constantemente de novos conhecimentos, conforme nos diz Pederiva (2019b), acreditamos que este professor deve interagir mais com seus pares e buscar aprender mais sobre como trabalhar a musicalidade das crianças de suas turmas afim de aprenderem junto com as crianças a observar a música não só como uma ferramenta de memorização ou para marcar as rotinas das crianças, mas como uma linguagem abstrata pela qual as crianças poderão externar seus sentimentos e emoções, criando, explorando e escutando novas formas de música.

A partir da observação dos documentos que relatam as práticas educativas da musicalidade dos bebês e crianças pequenas nas Instituições de Educação do Distrito Federal, sendo o principal destes o Currículo em Movimento (BRASIL, 2018), da leitura dos textos e da análise do questionário compreende-se o papel da musicalidade da criança por uma perspectiva histórico-cultural, assim auxiliando a utilizar os diversos meios de exploração sonora para seu desenvolvimento pleno, passando pela percepção, experimentação e composição a fim de expressar suas emoções e sentimentos por meio de sua musicalidade;

A Educação Infantil precisa oferecer as melhores condições e recursos constituídos historicamente para as crianças, porque elas são seres que se humanizam por estarem vivenciando as experiências existentes no mundo, desejando e interagindo com outras pessoas. Tal como destaca Saviani (1991), "de acordo com a pedagogia histórico-crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23).

A materialidade cultural sonora na instituição de ensino também se mostra presente no contexto de musicalidade da criança pela qual percebemos que mesmo com os direcionamentos pelo trabalho da música com as crianças e todos os direcionamentos, observamos um crescente esforço do docente para mesmo julgando se desprovido de musicalidade quando a encontra busca diversas maneiras para auxiliar a criança a conhecer e explorar mais a própria musicalidade buscando para isso diversos meios. Em uma educação musical plena compreendemos que o acesso da criança deve ser amplo aos diversos materiais que possam auxiliá-la na em sua expressão musical, o que inclui também os mais diversos instrumentos musicais convencionais e a as diversas formas de utilização em seu fazer musical. No entanto é observado que muitas vezes não há a presença de instrumentos musicais na instituição de ensino para a exploração pela criança, devido à ausência de políticas públicas que viabilizassem o acesso das crianças independente da sua idade, por outro lado também há o cenário das instituições privadas nas quais estudantes também só tem acesso a estes instrumentos por meio de um professor de música sendo vetada as demais atividades. Através desta reflexão compreendemos que sempre existiu uma cultura material da educação musical da infância, cultura está marcada pela elitização dos instrumentos musicais e afastamento popular das crianças de materiais que os adultos não confiassem a elas, uma cultura onde a exploração musical pode ser feita com diversos materiais mas da qual depende principalmente do trabalho do professor e da comunidade escolar para adquirir os materiais para realizar o processo de exploração da musicalidade infantil, uma cultura onde a ausência de políticas públicas não possibilita o acesso da criança aos materiais que considera a criança como um ser limitado e sem capacidade de cuidar de objetos considerados de valor cultural e material elevado, dificultando assim os seus direitos de protagonista da própria história.

A musicalidade dos bebês também é um dos processos que tivemos dificuldade de observar nas instituições, visto que as atividades observadas nas creches conveniadas que possuíam um PPP cadastrado na rede boa parte das atividades realizadas era voltada para as crianças muito pequenas, faltando espaço e protagonismo para os bebês neste espaço escrito.

Firefox about:blank

77

Ainda outras questões que poderiam ter sido observadas, seriam como as crianças compreendem este movimento voltado para a descoberta e construção da própria musicalidade, sua participação enquanto sujeitos ativos em seu processo de formação musical, ou ainda os objetos que participaram deste processo e a ligação emocional construída por elas com o uso dos mesmos. Voltarmo-nos em um movimento de compreensão da infância como uma fase de descobertas e construção de memória, pelo qual ela forma a sua história através da interação com seus pares, sua cultura e vivências cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCON, A. C.; BRITO, T. A. de. *François Delalande: a pedagogia do despertar musical.* Literartes, [S. I.], v. 1, n. 10, p. 12-32, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9826.literartes.2019.160768. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/160768. Acesso em: 22 ago. 2021.

ALMEIDA, S. do.E.S. *Participação de crianças nas rotinas da Educação Infantil*.2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju,2015.

BARBOSA, E. B. L. *Notícias da pré-escola no Distrito Federal: apontamentos de Yvonne Jean* (1960-1964). Educar em Revista, vol. 37, e75364, 2021.

BARBOSA, E. B. L.; VOLTARELLI, M. A. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. Educ. Pesquisa, 2020, vol. 46. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ep/a/KBFH9fGjnxpFPYfG5f8hJmh/?format=pdf&lang=pt Acesso em 15 mar 2021

BARBOSA, M.C.S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007

BENITO, A. E. *Património material de la escuela e história cultural*. Revista Linhas. Florianópolis, v.11, n.2, p.13-28. jul/dez 2010.

BLACKING, J. How musical is man? London: Faber and Faber, 1976.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961

BRASIL. Lei 9394/96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF,2017.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 11.769, de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei n º 14.172, de 10 de julho de 2021. Lei de livre acesso à internet para fins educacionais. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil /* Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/ SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEB, 2006.

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

BRITO, T. A. de. *Música, infância e educação: jogos do criar.* Música na Educação Básica. Brasília: 2013.

BUCAILLE, Richard. PESEZ, Jean Marie. *Cultura Material*. In: Enciclopédia Einaudi. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1989, v. 16.

CAMPELO, R. Educação Musical e Musicalização: Dualidade nos tempos atuais. Interludio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Dom Pedro II. Rio de Janeiro. Vol. 2, No 2 .2011.

CAMPOS, M. M. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S.H.V. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo; Cortez, 2008. p. 35-42.

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2008. P.23. CHARTIER, Roger. História cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CORSI, B. R. Conflitos na Educação Infantil: o que as crianças têm a dizer sobre eles. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRUZ. R. C. A. *A pré-escola vista pelas crianças*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., Anais [...] Caxambu: ANPED, 2009. p.1-19.

CUNHA, S. M. *Crianças e música: educação musical e estudos da infância* in: diálogo Childhood & Philosophy, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Janeiro-Dezembro, vol. 16, e48349, 2020.

CUNHA, S. M. Eu canto pra você: Saberes musicais de professores da pequena infância. São Paulo, 2014.

DELALANDE, *François. A música é um jogo de criança*. Trad. Alessandra Cintra. São Paulo: Petrópolis, 2019.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Portaria 143, de Julho de 2020. Brasília. 2020i.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Centro de Educação Infantil 01. Ceilândia. GDF: SEEDF, 2018-2019.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Centro de Educação Infantil 01. São Sebastião. GDF: SEEDF, 2020b.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Centro de Educação Infantil 03. Brazlândia. GDF: SEEDF, 2020c.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Centro de Educação Infantil 203. Santa Maria. GDF: SEEDF, 2019i.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Centro de Educação Infantil 316 Norte. Plano Piloto. GDF: SEEDF, 2020h.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Jardim de Infância 01 Cruzeiro. Plano Piloto. GDF: SEEDF, 2019a.

DISTRITO FEDERAL. Projeto Político Pedagógico (PPP). Jardim de Infância 03. Gama. GDF: SEEDF, 2019b.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Jardim de Infância 108 Sul. Plano Piloto GDF: SEEDF, 2019c.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Jardim de Infância 106 Norte. Plano Piloto. GDF: SEEDF, 2019h.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Jardim de Infância 114 Sul. GDF: SEEDF, 2020d.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Jardim de Infância 116. Santa Maria. GDF: SEEDF, 2019d.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Jardim de Infância 208 Sul. Plano Piloto. GDF: SEEDF, 2020e.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Jardim de Infância 303 Sul. Plano Piloto. GDF: SEEDF, 2020f.

DISTRITO FEDERAL. Projeto Político Pedagógico (PPP). Jardim de Infância 304.

Recanto das Emas. GDF: SEEDF, 2020g.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Jardim de Infância 305 Sul. Plano Piloto. GDF: SEEDF, 2019e.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Jardim de Infância Menino Jesus. Brazlândia. GDF: SEEDF, 2019f.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Rede Centro Comunitário da Criança. GDF: SEEDF, 2019g.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. O Brincar como Direito dos Bebês e das Crianças. Brasília, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. *IX Plenarinha; Musicalidade das infâncias: De cá, de lá, de todo lugar.* Brasília, 2020a.

FARIAS, K. C. F. As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo, Atlas 2008.

GOHN, M. G; STAVRACAS, I. O papel da música na Educação Infantil. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010.

GONÇALVES, A. C. A. B. Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2017. Disponível em: < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31392/1/2017_AugustoCharanAlvesBar bosaGon%c3%a7alves.pdf > Acesso em 15 mar 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020* [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

MAFFIOLETTI, L. Cantigas de roda. 6. ed. Porto Alegre: Magister, 1994.

MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P. L. M. "Eu fico com a pureza da resposta das crianças": a atividade musical na infância. 1ª. ed. Curitiba: CRV, 2014.

MARCHI, R. C; SARMENTO, M.J. Infância, normatividade e direitos das crianças. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 141, p.951-964, out.-dez., 2017.

MARTINEZ A. P. A.; PEDERIVA, P. Concepções e Implicações para o Ensino da Música na Educação Infantil. Revista Música Hodie, Goiânia, V.12 - n.2, 2012, p. 210-219.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Dicionários Michaelis.

NOGUEIRA, M. A. Música e Educação Infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma Pedagogia da Infância. In Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Org.), Anais da 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2005.

NOVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (org) Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p.13-33 OLIVEIRA, D. A. A; PEDERIVA, P. L. M. Educação Musical na infância: vivências sonoras na escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). A escola vista pelas crianças. Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO. J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. Em Aberto, Brasília, v.30, n.100, p.115-130, set./ dez. 2017.

OSTETTO, L. E. "Mas as crianças gostam!" Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. Arte, infância e formação de professores. Campinas: Papirus, 2004 (p. 41-60).

PEDERIVA, P. L. M. A atividade musical e a consciência da particularidade. 207 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4430/1/2009_PatriciaLimaMartinsPederiva.pdf> Acesso em: 15 mar 2021.

PEDERIVA, P.L. M. A atividade musical e a consciência da particularidade. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília faculdade de educação, programa de pós-graduação em educação, Brasília, 2009.

PEDERIVA, P.L. M. A educação estético-musical e o desenvolvimento da musicalidade humana. In: Revista Eixo: v.8 n. 2. p. 54-60, dez, 2019a.

PEDERIVA, P. L. M; NASSIF, S. C. Educação Musical em diálogo com a perspectiva histórico-cultural. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 1-5, jan.-abr., 2019.

PEDERIVA, P. L. M. IV Encuentro Hacia una Pedagogia Emancipatoria en nuestra América. Educação Musical e Emancipação. Buenos Aires. 2018.

PEDERIVA, P. L. M. Experiências docentes, emancipação e transformação em educação musical. Educação, Batatais, v. 9, n. 2, p. 91-109, jan./jun. 2019b.

PEDERIVA, P. L. M. O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

PENNA, M. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, M. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, R. M. *Em busca da identidade dos instrumentos musicais no Brasil: um estudo exploratório da literatura de cordel*. Anais do Museu Paulista. São Paulo. v.25. n.1. p. 279-300. jan.-abril 2017.

PEDERIVA, P. L. M.; TUNES, E. Da atividade musical e sua expressão psicológica. Curitiba: Prismas/Appris, 2013.

PIAJET, J. (org.), *Tratado de Lógica e Conocimiento Científico*. Epistemología de la Física (Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979), v. 4.

PINTO, V. F. F; MÜLLER, F; ANJOS, J.J.T. Entre o passado e o presente: Contrastes do acesso à Educação Infantil no Distrito Federal. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 34. 2018.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

POULOT, Dominique. *Uma nova história da cultura material*. In: Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades. Vera Lúcia Gaspar da Silva, Gizele de Souza, César Augusto Castro (organizadores). Vitória: EDUFES, 2018. 472 p.

SEEDF. *Nossa Rede*. Educação Infantil. 5/11/19 às 8h10 - Atualizado em 20/08/21 às 12h32. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/educacao-infantil/ Acesso out 2021.

SILVA, E. V da. O mercado privado de ensino da música: Um olhar sobre a contratação dos professores de música em uma escola do Distrito Federal. Brasília, 2017.

SODRÉ, E. S. A; SANTOS, J; GONÇALVES. H. A. Breve análise sobre o direito à educação na América Latina. n: 8º Encontro de Formação de Professores (ENFOPE) Edição Internacional, 2015, Aracaju-SE. Estado, escola e sociedade na perspectiva da internacionalização: desafios das políticas públicas dos docentes nos planos de educação, 2015. v. 8.

SOARES, F.P. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. São Paulo: São Paulo. 2020.

SOUZA, G.; SILVA, V. L. G. *Artefatos escolares e saberes em apresentação:* estudos de cultura material. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 7-12, jul./ago. 2019.

SCHAFER, R.M. O ouvido pensante. São Paulo: ed. Unesp. 2011.

SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Trad. por Manuel Olasagasti. Madrid: Ediciones Morata, S. A, 1991.

SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. 2003.

TEIXEIRA, Anísio. *Plano de construções escolares de Brasília*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199. VALE, Sara P. S. Um Currículo em Movimento: a música na formação de pedagogos e na Educação Infantil do DF. REVISTA DA ABEM, v. 28, p. 286-307, 2020.

VECTORE, C. et al. *Mediação, empenho e envolvimento na linguagem musical: um estudo em contextos infantis.* Psicol. educ., São Paulo, n. 44, p. 37-46, jun. 2017.

Disponível

em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752017000100004&lng=pt&nrm=isso. Acessos em 17 set. 2021. http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170004. Moderna, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. A História da Escola como fenômeno econômico: diálogos com História da Cultura Material, Sociologia Econômica e História Social. In: Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades. Vera Lúcia Gaspar da Silva, Gizele de Souza, César Augusto Castro (organizadores). Vitória: EDUFES, 2018. 472 p.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes,1984. 132 p

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

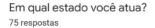
VYGOTSKY, L. S; LEONTIEV, L. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. Disponível em :https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf Acesso em 15 mar 2021.

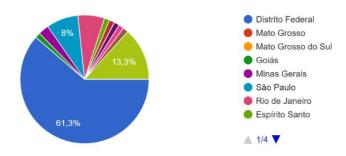
VYGOTSKY, L. S. Obras escojidas IV Psicologia da Arte. São Paulo, Martins

Fontes, 2001.

VOLTARELLI, M. A, BARBOSA, E. B. L. *As linguagens e expressões entre as singularidades e especificidades da infância*. Em aberto, Brasília. V.34, n.110. 2021. p.19-34, jan/abr.2021.Disponível em:http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4600/3946> Acesso em 24 set 2021.

APÊNDICE: PERGUNTAS E RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO





Especifique detalhes que julgue relevantes a respeito de sua formação. (cursos, projetos, extensão, pesquisa) :53 respostas

Cursos.

Ciência sociais (UFPR), Teologia (PUC PR), Psicopedagogia (ARGENTINA).

Psicopedagoga.

O conhecimento adquirido deve ser repassado com muito amor.

Educação é essencial para a formação de um cidadão de bem.

Pós-graduação em alfabetização e letramento. Cursos de inclusão; alfabetização; tecnologias na escola etc.

Pesquisa sobre alfabetização de jovens e adultos (EJA).

Especialização em psicopedagogia, Mestrado em educação e doutorado em linguística em andamento.

Formada em Pedagogia e Especializada em Neuropsicopedagogia, pesquisadora da Teoria Socio-Interacionista de Vygotsky.

Desenvolvi uma pesquisa de mestrado com o foco no desenvolvimento da musicalidade dos bebês, tendo como atividade-guia a música corporal.

Estar sempre em formação buscando conhecimento através de cursos.

Pedagoga formada pela UFSC, Pós-graduada em Educação Especial e em Organização do Trabalho Pedagógico.

Pós em psicopedagogia, inclusão, educação infantil e alfabetização.

87

2 graduações e 3 pós-graduações Arte e terapia, Pedagogia, pós em arteterapia, gestão e educação infantil.

Graduada em pedagogia, cursando pós-graduação em ensino bilíngue.

Atualização sempre.

Formado em Violão Popular pela Escola de Música; cursos de verão na Escola de Música de Arranjo, Violão 6 cordas, Ritmos populares; curso de formação de violão no Clube do Choro.

Só a educação transforma.

Sou formada em Pedagogia pela UnB. Minha pesquisa de conclusão de curso foi voltada para o ensino de dança para sujeitos surdos e de suas vivências culturais e corporais. Durante a graduação participei do projeto de extensão Autonomia e do Labes-Libras. Além disso, me especializei em Libras e atualmente faço especialização em Tradução e Interpretação em Libras.

PIBIC: Adoecimento de professores

Cursando Pedagogia no quinto semestre.

Pedagoga e Psicopedagoga.

Psicopedagogia.

Tive a oportunidade de trabalhar com estudantes surdo cegos, em um projeto que unia diversas áreas de atuação: pedagogia, artes e música. Desenvolvi alguns projetos dentro dessa área e também na área de educação matemática e educação precoce.

Formada em pedagogia, psicopedagoga e curso TEA

Formação em pedagogia.

Curso AVAMEC-Alfabetização.

Curso Direitos Humanos.

Estou no momento cursando pedagogia. Mas gosto de participar de cursos, que tenho feito online.

Especialista em Deficiência Auditiva e Interpretação e Tradução em Libras.

Pós-graduada.

Pedagoga com formação em inglês, participei do projeto Formancipa e GENPEX pela UnB.

Cursando pedagogia.

Busco estudar sempre. E assim, noto quão fundamental é o conhecimento teórico aliado à prática. Agir intuitivamente faz parte, em muitos momentos, porém não é a única fonte que move sua atuação. Sou graduada pela UFC, finalizei a 3* pósgraduação em dez 2020 em Psicopedagogia, anualmente faço cursos do segmento em que estou atuando, afinal professor "recente" não "escolhe" turma é escolhido rsrs.

E isso me levou e leva a conhecer um pouco de cada tema na qual estou inserida como alfabetização, educação inclusiva, educação infantil, AEE. Pretendo fazer o mestrado no momento oportuno. Atualmente, escolhi vivenciar a prática de Sala de Recursos e sigo com curiosidade, dedicação e afeto. Ah, este ano uma das metas é fazer curso de violão para musicalização infantil.

Faço cursos sempre voltados à inclusão de crianças especiais e.com dificuldades de aprendizagem.

Cursando Pedagogia.

Curso intermediário em Libras, inglês básico; extensão em educação não-formal e em espaços não escolares.

Especialização em Matemática, vários cursos na área de Ensino Especial.

Pedagogia

Formação em Assistência Social com complementação pedagógica para atuar como licenciada e trabalhar com Educação Infantil e Ensino Fundamental 1(anos iniciais).

Pedagoga.

PIBIC, pesquisa com bolsa do CNPQ, Estágio não obrigatório.

pesquisa e extensão.

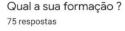
Fiz muitos cursos, participei de seminários, especializações, mas muitas vezes deixo de realizar momentos em sala de aula, porque há uma enorme cobrança de resultados no PAPEL de que a criança deve saber. E colegas (sim, colegas!) que não querem nada com nada, desestimulando o nosso trabalho.

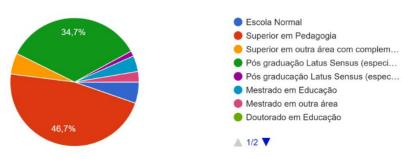
Alfabetizador capacitado para a musicalização.

Total importância a extensão tanto dentro da universidade como após a formação.

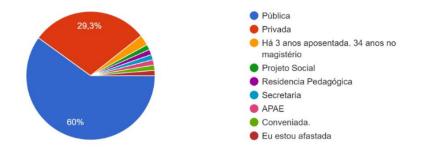
Pedagoga, pós-graduada em Orientação Educacional.

É importante termos um olhar sensível às diferenças. Estar na Universidade nos possibilita adquirir conhecimento, nos tornar pesquisadores, mas precisamos entender que ao se formar a realidade muitas vezes será cruel e precisamos buscar meios, estratégias para mudar a situação e possibilitar que o aluno aprenda com amor e eficácia.

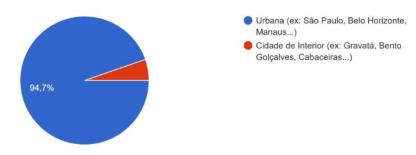




Você trabalha em instituição pública ou privada? 75 respostas



A cidade onde você atua é uma área urbana ou rural 75 respostas



Você trabalha com música com as crianças? Se sim que momentos/ atividades?

75 respostas

Não

Não

Sim.

Em momentos para introduzir textos.

Não

Sim. Processo de avaliação.

Trabalho com vídeos sobre diversos temas.

Cantigas de roda.

Música para descontrair e relaxar os alunos.

Para ensinar algum conteúdo, para usar músicas atuais que as crianças tenham interesse.

Não trabalho ainda

Sim. Introduzo músicas nas aulas sempre que possível.

Sim. No momento da roda, para fixar um aprendizado...

Só trabalhamos com música em nosso projeto

Sim

Gosto de colocar músicas para eles relaxarem

Sim, a todo momento, pois a música auxilia a rotina dentro da instituição e nas

atividades como todo.

Sim. Diariamente. Brincadeiras cantada

Na hora da acolhida e no início da aula, na rodinha musical.

Atividades Iúdica

Sim. Chamada, contação de história, brincadeiras de roda, etc.

Sim, em todos os momentos

Sim, normalmente no início da aula ou antes de introduzir algum assunto/vocabulário novo (atuo como professora de inglês de ensino infantil em escola bilíngue)

Entrada, lanche, saída

Sim, sou estagiária e na escola onde atuo há a presença da musicalidade com as crianças, seja no momento inicial de acolhida, seja num momento de atividade, onde é passado o conteúdo e ao final há um vídeo com música para que as crianças possam se movimentar, dançar, etc.

Sim, músicas trabalhando coordenação motora, memorização, respiração.

Sim. Dou aulas de introdução ao violão e a teoria musical.

Quando estou em sala de aula, todos os dias. Na entrada, nas atividades, no lanche e em jogos.

Sim, além de cantar com as crianças na rodinha, trabalho com meus alunos a produção de instrumentos musicais a partir da reciclagem (violões de papelão ou com embalagem de amaciante, tambores/bongôs de lata e balão, chocalhos com diversos materiais, castanhola de papelão e tampinha, etc.). Uso esses instrumentos para acompanhar músicas pedindo para que as crianças toquem eles de forma forte ou fraca. Assim como, canto com as crianças com a voz grossa, fininha, sussurrando ou bem alta. Utilizo música também para relaxar enquanto deixo as crianças com potes de calma. Além disso, gosto de usar música para acompanhar brincadeiras e histórias ginásticas.

Sim, em todas as atividades

Não trabalho

Sim....oficina de voz e violão com pessoas com deficiência intelectual

Para ajudar a assimilação de conteúdos

91 of 107

A escola em que atuo conta com a parceria de um programa de musicalização chamado Descobrincar. Os professores de música são formados e especializados em musicalização infantil e sempre inovam nas aulas com instrumentos diferentes, didáticas alternativas e muita ludicidade.

Gosto de utilizar para relacionar com conteúdos, contextualizar a aula, lazer ou para ajudar na fixação

Sim, na rodinha ou durante atividades de apresentação de instrumentos na aula de arte.

Aulas de música.

Sim, todos visto que trabalho com Educação Infantil

Sim

Sim, costumo colocar músicas na escovação, lanche, durante a atividade.

Trabalho a música em quase todos os momentos.

Muito pouco, mas, só em interpretações de texto ou datas comemorativas.

Sim. Educação infantil em todo tempo, fundamental na entrada, saída e apresentações.

Sim. Durante boa parte da rotina.

Sim, na rodinha, na HR do lanche, almoço, a aula toda.

Sempre. Todos os dias na educação infantil na roda de conversa, no BIA em alguns momentos, no ensino remoto para introduzir a aula

Sim, há momentos durante a semana, em que é feito este trabalho interativo.

Interpretação de texto e datas comemorativas

Não.

Sim, em roda de conversas, vídeos também durante a rotina como banho e refeições.

Sim. Em todos os momentos: roda, pra iniciar e encerrar atividades, para ensinar sobre emoções, etc.

Sim, na introdução de conteúdos, na hora de lanchar, para atividades físicas

Sim. Interpretação. Tema específico.

Em todas as atividades

Mo momento de rodinha entes de história centemos elaumes músicas e

тто тотопоно ча гочина, анее ча негона, оантаное авушнае тиегове с

93

dançamos.

Sim. Na acolhida, na rodinha em sala de aula e na hora do lanche.

Sim, em momento de atividade e avaliações.

Sim.

Sim, em interpretação de texto, contextualização se atividades e de acordo

Quase nunca

Sim, durante os encontros síncronos sempre tento trazer alguma música ou atividade que exija um trabalho com musicalização, normalmente com percussão. momento da rodinha, geralmente.

Trabalhamos com música somente em datas comemorativas. Muitas vezes, na escola, temos que trabalhar com outros projetos que não envolvem o trabalho com música. Acabamos esquecendo que esse trabalho é muito importante no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Também a cobrança com os conteúdos, provas, deixam de lado o lúdico.

Vários momentos

Trabalho em certos momentos

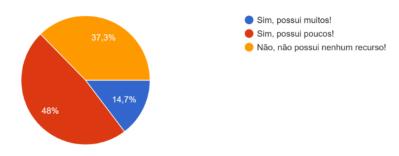
Aulas arte

Qd estava na educação infantil sim, em praticamente todos os momentos. Agora estou na EEAA.

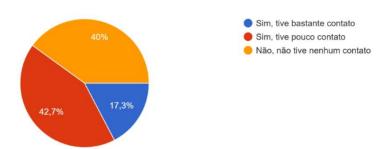
Na interpretação de vídeos, do português para Libras.

Construção e inserção de instrumentos musicais nas propostas, vídeos, ritmos corporais, etc.

A escola dispõe dos recursos necessários para realização de atividades musicais? (instrumentos musicais convencionais ou não, sinos, dentre outro...ue possam auxiliar na exploração pelas crianças) 75 respostas



Quando você era criança teve contato com música durante a sua educação escolar? 75 respostas



Caso tenha respondido de maneira afirmativa a questão acima, especifique seu contato com a música caso julgue que acrescentará a nossa pesquisa.42 respostas

Cantigas de roda

Músicas infantis tradicionais

A escola fornece aula de musicalização, mas não sou eu quem ministra a aula.

As músicas marcam momentos, a hora do lanche, a oração inicial em música, a música da saída, ou para alguma apresentação

Aprendemos a tocar alguns instrumentos, cantar músicas africanas também Durante minha formação, fui tomando consciência da importância da música na aprendizagem.

Não tive contato na escola. mas em casa e na igreia tive muito contato. Toco flauta

desde a infância. Todos em minha casa tocam algum tipo de instrumento. Ou seja, as experiências musicais no meu dia a dia, na minha vida foram bastante ricas, intensas.

Na educação infantil a professora utilizava a música para as crianças obedecerem a qualquer tipo de comando como: lavar as mãos, descansar após as brincadeiras, hora da soneca dentre outros.

Aula de música e iniciação musical em flauta doce na escola.

Aprendi flauta na escola

Tive contato apenas com canções na escola, com instrumentos tive contato em casa, pois meu avô é músico. Aprendi sobre violão, guitarra, bateria, teclado, piano e canto.

Na hora do lanche.

Tive momentos lúdicos, como festa junina, apresentações na escola, mas não especificamente em sala de aula.

A escola iniciou um projeto, comprei um violão, mas não teve continuidade.

Foi um coral para escola.

Quando eu era criança a música era muito utilizada para organização da rotina, ou seja, música para chegar na sala, música para entrar na fila, música para guardar brinquedos, música para lanchar e música para ir embora.

Quando criança na escola tinha a banda que saia na semana da independência e tinha aula de música.

A música sempre esteve presente na minha vida, minha família adora música Bailes

Eu toco violão e canto, a música me ajuda em vários aspectos, sei que para os pequenos tbm é uma fonte inesgotável de conhecimento.

Até o ensino médio tive aulas de música na escola.

Foi na escola parque, aula instrumentos diversos.

Em casa, minha mãe gostava de cantar, o que me despertava para aprender a cantar também, na educação primária, minhas professoras cantavam muito, o que tornava aquele momento doce, agradável e estimulante.

Músicas de iniciação às atividades: entrada e saída da escola, lanches, datas

95 of 107

comemorativas

Tive uma flauta doce quando pequena, mas nenhuma aula para aprender a tocar.

Cantar no coro da em eventos escolares como feiras e apresentações.

Para aprender os conteúdos, para peças teatrais

Na alfabetização. No curso de magistério.

Tinha música para muitas atividades na educação infantil, até para lavar as mãos Canções de roda na escola.

Cantava o hino nacional, hino à bandeira, músicas infantis e folclóricas.

Trabalhar com música e instrumentos musicais é muito rico e sem contar que aumenta o interesse, criatividade e o intelectual das crianças

Tive um professor de música que fazia parte da orquestra, tive muito contato com a musicalização, apesar de que era apenas 1 vez na semana, eu gostava muito. Sempre trazendo instrumentos, fazendo rodízio de instrumentos entre os estudantes da turma. Me lembro de uma vez que ele nos apresentou o violino e deu a oportunidade para cada crianças pegar o instrumento, colocar de maneira a tentar tocar. Foi sempre muito interessante. Todo final de ano tínhamos a apresentação da banda que ele montava com as crianças que tinham esse interesse. Sempre foi algo muito tocante.

Datas comemorativas e só.

Bringuedo cantado, apresentações com dança Ceará

Na escola em que eu estudei (particular) tínhamos aula de música ao qual o professor tocava violão, cantava músicas e nos ensinava flauta doce.

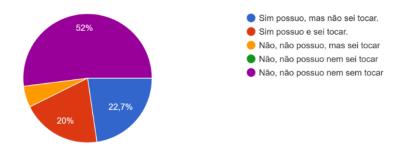
Já quando entrei na escola pública, a professora que trabalhava era de arte e sempre com músicas prontas. (Som)

Geralmente em apresentações escolares.

Nas rodinhas que a professora fazia e cantava músicas

Coral, aulas com instrumentos.

Você possui algum instrumento musical convencional que possa utilizar em sua sala de aula ? (instrumento musical próprio ou disponibilizado pela instituição).
75 respostas



Como você realiza o trabalho com a musicalidade na instituição de Educação Infantil onde você trabalha?75 respostas

Não realizo

Não sei cantar, mas sempre usei instrumentos de som.

Não

O professor se música quem ministra a aula de acordo com seu planejamento.

Canto com os alunos, e coloco a música no cotidiano deles, em nossas atividades. Porém, não utilizamos nenhum instrumento.

Não sei se considero como mundialização, eu uso a música para divertir as crianças, para movimentar o corpo, para trabalhar conteúdos e músicas atuais para trabalhar gramática

Não trabalho em nenhuma escola

Trabalhando músicas infantis, brincadeiras musicais, ritmo, ritmo com o corpo, etc. Com músicas gravadas, vídeos ...

Em nosso projeto social o foco principal, o "carro-chefe" é a música corporal. O desenvolvimento da musicalidade acontece a partir do corpo. Só depois vem o instrumento, se a criança quiser. Não é obrigatório.

Usando MP3

Como citado acima, para auxílio das rotinas, atividades dentro da sala de aula como: a hora da contação de história, momento do silêncio e principalmente quando as crianças estão acitadas

Canções infantis, ritmos dos sons

Com o corpo e utilizando os objetivos disponibilizados pela escola.

Não realizo

Cantigas de roda

Músicas infantis conhecidas, parlendas. Confecção de instrumentos com materiais recicláveis.

Às vezes com violão na hora do a chamada, às vezes com a bandinha que tem lá. Cantando com as crianças e dançando.

Cantigas de roda

Apenas em atividades de roda

Não sou eu que trabalho este tema, nem a professora, mas o professor específico de música. Na escola onde trabalho eles têm essa disciplina curricular. E os momentos de musicalização ocorrem como eu descrevi em resposta anterior.

Sempre no começo da aula para relaxar e em outros momentos de recreação por exemplo.

Explanação sobre os princípios básicos da música e do violão: as notas musicais, partes físicas do instrumento e afinação.

Com partes do corpo ou instrumentos construídos de sucatas.

Não trabalho na área

Além de utilizar músicas nas brincadeiras, na rotina, de produzir instrumentos e de cantar/tocar em diferentes ritmos e tons. Gosto de utilizar musicogramas ou de construir partituras com as próprias crianças. Exemplo: Peço para que eles decidam o que vai representar o chocalho no desenho. Então, se o chocalho é representado por círculos e as palmas representadas por triângulos. Se eles tocarem o chocalho 3 vezes, vão desenhar na folha 3 círculos e se baterem palmas 5 vezes, vão desenhar 5 triângulos. Assim eles vão compreendendo que a música tocada/cantada pode ser registrada em folha para que eles não se esqueçam como se toca e que esse registro em folha da música é chamado de partitura. Depois nos aprofundamos em conversas na rodinha sobre esses temas, levo partitura de instrumentos para que eles vejam como é.

De maneira descontraída e lúdica, deixando a criança tocar, bater, jogar e

98 of 107

connecer.

99

Não trabalho em escola

Contratação de profissional especializado

Com paródias

Canto com minha voz cantigas na rodinha.

Como dito anteriormente, o trabalho é realizado pelo programa de musicalização infantil Descobrincar.

Caixinha de som e músicas relacionadas a aula ou como lazer

A partir de projetos.

vídeos e vídeo aulas

Através de músicas de rotina, músicas infantis que as crianças gostam, vídeos de músicas, bandinha, etc.

Sala de aula

Levo as vezes meu violão, crio instrumentos com sucatas e através de vídeos e do corpo.

Com cantigas populares e canções improvisadas (para incentivar ações).

Só como instrumento para outras atividades. NÃO trabalho a musicalização em si.

Com caixa de som bluetooth e TV

Ouvindo o silêncio, os sons da natureza, do movimento ao redor...

Através de caixa de som, com a nossa voz, palmas...

Cantando e usando aparelho de som. Fiz algumas aulas de violão quando mais jovem e tenho uma leve ideia do uso do instrumento, porém nunca usei em Sala e nem adquiri.

Preparo a aula, de acordo com a música a ser trabalhada, levo os instrumentos ou alguns confeccionamos em sala de forma lúdica.

Com auxílio de vídeos musicais

Não realizo.

Canto na rodinha, utilizo vídeos musicais em vários momentos e situações, hora do soninho, em exposições e reuniões, em eventos com chá literário e outros.

Não entendi a pergunta..., mas uso Ukulele, faço chocalhos etc.

Introduzindo os conteúdos, na hora do lanche, para locomover para outro ambiente

99 of 107

No computador ou data show

100

Com as crianças, mesmo sem instrumento, com o corpo, a boca, etc.

Cantamos, batemos palmas e pés

Confecciono instrumentos musicais com os alunos utilizando materiais recicláveis (garrafas plásticas, latas, sementes, pedrinhas...).

Para relaxamento e auxílio na concentração.

Trabalho em casa com músicas com meus dois filhos. Eu tenho vários instrumentos musicais. Sinos, triângulos, pandeiros, piano, conchas etc... E ao eu cantar uma música infantil conforme as rimas e as letras da música, eu peço que os meus filhos movam os instrumentos musicais. Chocalhar. Fazer barulhos. A eu vou trocando de peças e uma diversão total.

Através de vídeos, cantando, utilizando as mãos e corpo como instrumentos.

Quase não faço!

Desenvolvo com as crianças questões de desenvolvimento de habilidade motora, geralmente com percussão. E a partir de músicas em que eles tenham que interpretar ou criar.

Auxilio o professor no momento da aula.

Como mencionado, trabalhamos com música em alguns momentos, na escola. Não se dá muita importância.

Explorando sons, ritmos, voz, músicas, ensaiando coro

Não há atividade

Trabalhos

Conforme a BNCC

Muito pouco

Vocalmente ou confeccionando instrumentos com recicláveis.

Por meio das mãos, expressão facial e corporal, para transmitir a mensagem que a música quer trazer.

Através do uso da "bandinha" que a instituição possui e outros recursos como som e vídeo.

Você utiliza o corpo no processo de musicalização das crianças de sua turma? (ex: Palmas, bater pé). Explique com suas palavras :75 respostas

Sim

Sim.

Faço com meu filho

Sim. Durante a avaliação, como avaliar a lateralidade, memória, rima.

O professor de música sim

Sim

Há músicas interativas que fazem as crianças movimentarem o corpo e incentiválas a dançarem juntos.

Na escola em que trabalho, tem aula de capoeira e o professor mostra os instrumentos e canga/dança com eles.

Batendo placas, batendo os pés e eu já usei tambor

Sempre, acho um ótimo recurso.

Sim.

Sim! Em todo o processo educativo musical nós usamos o corpo. O corpo, para nós, é fonte de experimentação, criação e expressão musical.

Sim, geralmente músicas que fale das partes do corpo ex: estátua

Sim, é importante utilizar a música para o desenvolvimento da criança. Como foi referido na pergunta se a música pedia para bater palmas ou o pé é indispensável que a professora acompanhe a turma nesse momento e assim verificar se a criança corresponde o que é pedido ou tem dificuldade em executar o comando.

Sim. Utilizamos os sons do corpo

Sim, palmas, pés, marchas e marcação de tempo nas músicas de roda.

Sim! No processo de alfabetização

Sim, utilizando rádio com algumas músicas que trabalha com o corpo

Sim, cantamos as músicas e fazemos o gesto como na música "cabeça, ombro, joelho e pé".

Sim, sempre nas aulas de movimento a música está presente

Sim, principalmente na introdução de vocabulário e na hora da rotina (que faço no início da aula)

Palmas

Olm also consum as massimontes des videos

Sim, sempre aproveitando para trabalhar coordenação motora.

Sim, é necessário pois o corpo é um instrumento também. Para se aprender e internalizar o ritmo é necessário a execução de alguns exercícios corporais. O uso de tapas e pisadas é o meio para quebrar ou não o silêncio, afinal ritmo é a administração do silêncio.

Sim, pq através dos gestos sentirá as emoções

Sim, utilizo bastante em brincadeiras, atividades psicomotoras e histórias ginasticadas. Exemplos de algumas brincadeiras musicais com o corpo: Guerreiros nagôs; Vem cá meu pezinho; Brincadeira Lavadeira; Brincadeira Eu conheço um Jacaré; Brincadeira O jacaré foi passear lá na lagoa; Guto bate com martelo; Tchutchuê; Brincadeira Pintinho Amarelinho; Brincadeira Enquanto seu lobo não vem.

Sim, bater palmas, bater os pés

Não

Sim, palmas, bater pé.

Sim. No dia a dia escolar, por meio das músicas e brincadeiras cantadas, as crianças exploram seus corpos.

Essas atividades são importantes para trabalharmos ritmo, lateralidade, coordenação motora e muitas outras habilidades com as crianças.

Sim, palmas principalmente

Sim, fica mais divertido e reforça as atividades rítmicas usando o corpo.

sim, palmas.

Sempre, para desenvolver o ritmo e acompanhar

Sim, o corpo realiza vários sons dependendo da batida que fazemos eu gosto de introduzir isso a minha aula, trabalhar o ritmo.

Sim. Principalmente nas músicas que trabalham parte do corpo eu sons feitos com o próprio corpo.

Muito raro.

Sim, coreografando as músicas.

Sim. O corpo é um importante instrumento capaz de produzir sons incríveis.

Sim. Usei muito músicas como tum tum pá, brincadeiras musicais com copos

102 of 107

plásticos, com chocalho garrafa pet as mãos e gestos.

Sim, super necessário, nem sempre teremos os instrumentos ao nosso alcance e o corpo, em alguns casos nos auxiliam muito bem.

Sim! Co coreografias

Não realizo.

Sim, as músicas na maioria das vezes é acompanhada por palmas, utilizamos as outras partes do corpo, conforme especificado em determinadas músicas como também no trabalho de conhecimento das partes do corpo e coordenação motora

Sim. Com percussão corporal, percepção do som x silêncio...

Sim, todas as músicas têm coreografias

Sim. Utilizo músicas com letras que exploram o corpo. Ex.: Se você está contente bata palmas, Janelinha, Aprendendo a assobiar...

Sim, eu pato calmas, papos os pê. Danço conforme o ritmo das músicas.

Sim! Palmas, pés, bater no peito.

Não utilizo.

Sim, utilizo geralmente as mãos e os pés.

Sim, tento explicar que o nosso corpo também faz som, principalmente a boca, as mãos e os pés.

Sim, quando ensaiamos as crianças para alguma apresentação.

Sim. O uso do corpo é essencial para ludicidade música

Não

Danças, movimento corpo

Sim! Palmas, pés...

Sim, a expressão corporal é de suma importância.

Sim. Uso muito a sonoridade corporal

Você utiliza instrumentos musicais convencionais no processo de exploração da musicalidade das crianças de sua turma? Quais?75 respostas

Não

Não

Nav

104

Não.

Não.

Violão

Sim

Não

Tambor

Violão

Pandeiro

Etc.

Não uso.

Já usei uma bandeira na escola

Ainda não tenho uma turma.

Instrumentos fabricados com as crianças.

Na exploração da musicalidade usamos o corpo.

Sim, em todas as idades da educação infantil.

Instrumentos confeccionado, chocalho, violão

Sim, uma gaita e chocalhos para as crianças.

Não, onde trabalho não há instrumentos somente os que fabricamos com sucata.

Bandinha, chocalho que elas mesmo produzem, sininhos, violão, ukulele

O professor de música usa o violão. A professora de sala utiliza somente slide para vídeos e as caixas de som para a emissão sonora.

Criamos chocalhos, tambores, sinos com material reciclado.

O violão é bastante útil, pois pode ser usado como cama harmônica para canções populares, canções de rodas e canções infantis.

Apenas os construídos com sucatas.

Sim, utilizo instrumentos de sucata que são confeccionados pelas crianças. Exemplo: chocalhos diversos, violões de papelão ou com outras embalagens, castanhola de papelão e tampinhas, tambores ou bongôs.

Sim, pandeiro e chocalhos

Sim. Os professores de musicalização sempre inovam nos instrumentos. Violão,

ukulele, piano, triângulo, pandeiro, reco-reco, caxixi, violino, flautas, chocalho,

105

xilofone...

Pandeiro e flauta

sim, flauta.

Sim, tambores, chocalhos, triângulos, etc.

Sim. Todas

Sim, chocalhos, reco-reco, violão

Raramente, quando sim o pandeiro.

Garrafa pet

Sim, ukulele, pandeiro, pau de chuva, chocalho, gaita, violão, teclado infantil...

Gestos corporais

Não. Nenhum.

Sim, chocalhos.

Sim, ukulele, violão, pandeiro, chocalho, guizo, ovinho, tambor

Sim, pandeiro, violão de brinquedo, flauta, chocalho, xilofone

Sim, instrumentos de percussão

Sim, instrumentos confeccionados pelos alunos e alguns que a escola possui como: apitos e pandeiros.

Sim. As crianças usam Triângulo, violão, sinos, chocalhos, pianos, conchas etc.

Sim, chocalhos e ukulele.

Não utilizo.

Sim, é necessário. Instrumentos feitos de sucata

Chocalho, tambor... feitos com latas, garrafas...

Bumbo, chocalhos, triângulos, pandeiro.

Firefox about:blank

106

Na instituição de Educação Infantil onde trabalho, os momentos de exploração da musicalidade são:

75 respostas



Firefox about:blank

107 of 107