



5398 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

MUSICALIZAÇÃO NA CRECHE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CRIAÇÕES SONORAS E MUSICAIS
Maria Cristina Albino Galera - USCS-PPGE - Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Marta Regina Paulo da Silva - USCS-PPGE - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

MUSICALIZAÇÃO NA CRECHE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CRIAÇÕES SONORAS E MUSICAIS

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que objetivou compreender como ocorre o processo de musicalização com crianças de 2 a 3 anos em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa colaborativa que teve como procedimentos: sessões reflexivas, entrevistas com as professoras, observação e registro de campo. Dialogou com os estudos e pesquisas da área da infância e de educadores(as) musicais. A análise dos dados revelou que as professoras reconhecem a importância do trabalho com música, entretanto, na prática, este não ocorria. Evidenciou uma prática marcada por um caráter prescritivo que, no decorrer da investigação, foi sendo ressignificada, verificando-se uma compreensão, por parte das docentes, de que a musicalização infantil ocorre por meio da interação, ludicidade, criatividade e sensibilidade, e que o protagonismo da criança é essencial nesse processo. Demonstrou, ainda, que as crianças constroem conhecimento musical através das brincadeiras, sendo inventivas de ritmos e melodias. A investigação culminou na criação de um Parque Sonoro no CEI.

Palavras-chave: Musicalização Infantil. Creche. Pesquisa Colaborativa.

Introdução

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

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

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

Importante aclarar que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), o ensino de artes passa a ser “[...] componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos”. Tal obrigatoriedade teve sua exigência complementada com a Lei nº 11.769, que torna obrigatório o ensino de música (BRASIL, 2008). Consequentemente, nota-se um desafio para as instituições educacionais: o de construir um trabalho sistemático com a música.

A defesa do trabalho com música na educação da pequena infância também se faz presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), em que se pontua que é função do(a) professor(a) promover a interação das crianças com diversificadas manifestações artísticas, dentre elas, a música. Entretanto, como esse(a) educador(a) cumprirá com tal função se, em sua formação inicial, e por vezes na formação continuada, não é discutido o trabalho pedagógico com as diferentes linguagens artísticas?

Muitas instituições escolares trabalham, como denuncia Fucks (1991), com um conjunto de “musiquinhas de comando” que desempenham a função de camuflar o seu poder, uma vez que, cantando, a criança não percebe estar sendo mandada a cumprir ordens. É como se a escola, por meio dessa “infantilização do seu discurso”, almejasse atenuar seu peso institucional. Esta prática não reconhece a música como área de conhecimento, empregando-a, tão somente, como ferramenta de poder, portanto, muito distante de uma compreensão do processo de musicalização que intenta ampliar o repertório histórico-cultural da criança, por meio da imaginação, exploração, reflexão e criação sonora e musical.

Frente a este cenário, esta pesquisa procurou dialogar com a problemática em questão, tendo como pergunta orientadora: “Quais são os fatores que colaboram para o trabalho de musicalização com crianças de dois e três anos de idade na creche?”. Assim, teve como objetivo geral: compreender como ocorre o processo de musicalização com crianças entre dois e três anos de idade em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. E como objetivos específicos: identificar o trabalho com musicalização realizado na creche; planejar, executar e avaliar, em colaboração com as professoras, uma proposta de trabalho com musicalização.

Com base em revisão bibliográfica realizada a partir do levantamento de teses e dissertações sobre o tema, através da Plataforma Capes - Catálogo de Teses e Dissertações e através do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, foi constatado que há muitos trabalhos relacionados à educação musical, entretanto, poucas produções científico-acadêmicas contemplam a prática de musicalização em ambientes educacionais de creche, o que justificou a relevância desta investigação.

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil - CEI do Município de São Paulo, com duas turmas de crianças de Mini Grupo I (com idade entre dois e três anos), totalizando 24 crianças e com duas professoras responsáveis por cada turma. A perspectiva metodológica adotada foi a da pesquisa colaborativa, que, de acordo com Desgagné (2007), tem por finalidade construir, aproximando e conectando, através de uma investigação colaborativa e dialógica, os conhecimentos entre professores(as) e pesquisadores(as) universitários(as) com relação a assuntos pertinentes à educação.

Musicalização infantil

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

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

Segundo Penna (1990), a musicalização é o processo de musicalizar(-se), de tornar(-se) sensível à música. Para a autora:

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

Portanto, pode-se observar, que a musicalização está associada ao desenvolvimento da musicalidade e que esta, por sua vez, ocorre por meio do desenvolvimento da sensibilidade musical e sua expressão, sendo que esta sensibilidade não é inata, mas construída através de um processo sócio histórico, a partir da interação que o indivíduo estabelece com outras pessoas e instituições.

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

Exercitar essa sensibilidade para a música é possível em todas as faixas etárias por meio dos incentivos e estímulos ofertados pelo(a) docente, que geram percepções distintas em cada indivíduo, seja ele criança, adolescente, adulto(a) ou idoso(a), pois a sensibilidade à música ocorre de maneira singular em cada pessoa, devido ao fato desta ser elaborada através de conhecimentos empíricos próprios; porém essa diferença não significa, segundo Cristal (2018), ser mais “[...] sensível do que o outro, tudo depende da experiência adquirida e da evolução dessa maturidade, pois o indivíduo estará sempre em constante formação, aprendizado e mudança” (p. 4). Assim:

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

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

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

A partir desse cenário, pode-se constatar que o processo de musicalização é inacabado, ou seja, não há uma premissa de que chegará um momento em que o indivíduo estará musicalizado, visto que o processo de sensibilidade musical é inesgotável, dependendo diretamente dos estímulos aos quais o sujeito está submetido. Entretanto, não há como se tornar um(a) musicista sem inicialmente ter passado por um amplo processo de musicalização, pois a musicalização “[...] significativa e necessária, indispensável ao desenvolvimento de uma competência musical sólida” (PENNA, 2010, p. 49).

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

Pode-se verificar desse modo que, a musicalização é um processo de construção do conhecimento, tendo por finalidade estimular o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, do senso rítmico, da criatividade, da imaginação, do prazer musical e da socialização, colaborando, também, para a formação da consciência corporal (BRÉSCIA apud CATÃO, 2011). Com isso, nota-se que a musicalização e nela, a musicalização infantil, pressupõe o protagonismo do sujeito em seu aprendizado musical.

A opção pela pesquisa colaborativa

A partir dos objetivos da investigação, optou-se por uma pesquisa colaborativa, em que esta propõe o uso do projeto de ação colaborativo como meio para a investigação. Segundo Desgagné (2007), a proposta da elaboração do projeto de ação colaborativo deve ter por base o conhecimento prévio apresentado pelo(a) docente. A partir da identificação deste conhecimento, o(a) pesquisador(a) elabora um projeto de ação colaborativo inicial que deverá ser modificado no decorrer da pesquisa, a partir do diálogo com os(as) participantes envolvidos(as), sendo então revisado e reconstruído colaborativamente. A aproximação com os conhecimentos prévios das docentes participantes desta pesquisa de campo ocorreu após a análise da entrevista inicial realizada com estas, em que os dados preliminares se verão mais adiante.

De acordo com o autor, o papel do(a) pesquisador(a), na revisão e reconstrução coletiva do projeto de ação colaborativo proposto é o de orientar/mediar a compreensão construída durante a pesquisa, propondo ações e atividades que tensionem a produção de conhecimentos com base na teoria existente sobre o objeto de investigação, de modo a melhor explicitá-lo, compreendê-lo e fazê-lo evoluir, e/ou ainda, propondo aos(as) participantes novas abordagens práticas. Esta concepção de investigação será viabilizada se o(a) pesquisador(a) estiver aberto a escutar os(as) envolvidos(as), em uma perspectiva dialógica, possibilitando, dessa maneira, a análise crítica dos fenômenos estudados.

Com isso, as possíveis atividades e ações propostas pelo(a) pesquisador(a) têm que ser discutidas, negociadas e aceitas pelos(as) participantes, sendo estes(as) também instigados(as) a proporem atividades a serem realizadas. Estas discussões podem ser realizadas através de 'Sessões Reflexivas'.

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

Este diálogo, estabelecido nas sessões, possibilitou a discussão, avaliação e replanejamento das ações realizadas com as crianças, e o planejamento de outras, embasadas teoricamente, isso porque:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39)

Desta maneira, a ideia central da pesquisa colaborativa é oportunizar uma formação complementar aos(as) envolvidos(as), de forma a gerar, coletivamente, a construção de novos conhecimentos relacionados ao objeto investigado, a fim de contribuir tanto para a reflexão e quiçá para a mudança da ação profissional imediata dos(as) participantes quanto para o enriquecimento teórico acadêmico condizente com a área da ciência estudada.

No caso desta investigação, visou construir subsídios para a realização de um trabalho pedagógico musical que, conforme Brito (2003), "[...] deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir [...]" (p. 46), pois, com a musicalização a criança irá expandir seu gosto/interesse pela música, colaborando em seu desenvolvimento como ser humano.

A pesquisa colaborativa no CEI: as vozes das crianças e de suas professoras

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

P1[1] e P2 relataram nas entrevistas que a linguagem musical é lúdica e que contribui para o desenvolvimento integral da criança, viabilizando habilidades no aprendizado de: ritmos diferentes, melodia, coordenação motora, dança, expressão de sentimento, fala, audição, diferenciação de sons, descoberta dos sons em diferentes ambientes, vibração, silêncio, brincadeiras, jogos, agir, divertir, revelando o conhecimento de alguns conceitos do trabalho com música. Porém, observa-se que as professoras não mencionaram conceitos chave da musicalização que envolvem a curiosidade, descoberta e criação musical por parte de meninos e meninas.

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

Após esta discussão e o aceite das professoras, foram elencadas pela pesquisadora, algumas temáticas dispostas como uma sequência didática (Quadro 1), que foram apresentadas às docentes como uma proposta de projeto de ação inicial cuja versão objetivou a abertura ao diálogo conjunto com as professoras, e, a partir daí, a construção coletiva de atividades junto às crianças. Os temas propostos no projeto de ação colaborativo foram: Paisagem Sonora; O que é música?; Conhecendo instrumentos musicais; Construção de brinquedos sonoros e musicais a partir de materiais de sucata e criação musical.

Nas sessões reflexivas, em um total de 28, que ocorreram de duas a três vezes por semana com duração de quarenta e cinco minutos, cada tema apresentado era debatido à luz de um texto sobre a temática e então discutiam-se as propostas das atividades. Posteriormente às inserções junto às crianças, estas eram avaliadas. Após as atividades de um tema serem realizadas, partia-se para a temática seguinte e, assim, sucessivamente. Feita a análise destas sessões, pode-se notar que as docentes compreenderam os conceitos relativos ao trabalho com musicalização infantil, porém, outro desafio se faria presente no desenvolvimento das atividades, a superação de uma prática pedagógica prescritiva.

A partir da análise dos dados verificou-se a presença por parte das professoras da necessidade de sempre explicarem de antemão as atividades e os conceitos teóricos musicais que muitas vezes as precediam, não viabilizando tempo para que os(as) pequenos(as) elaborassem e explorassem suas hipóteses e fizessem suas descobertas. Tal prática remete ao "mito da explicação" discutido por Rancière (2004), em que os(as) estudantes, neste caso, as crianças, não conseguiriam compreender algo sem a explicação do(a) professor(a). Esta compreensão, ainda muito comum na educação, é algo que inviabiliza a descoberta pelas crianças.

A prática prescritiva, realizada pelas docentes, foi observada em várias atividades. Uma delas, por exemplo, ocorreu na inserção concernente ao trabalho com "Paisagem Sonora", em que, inicialmente, as professoras conversaram com as crianças explicando o que seria o termo paisagem:

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

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

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

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

Após, as docentes realizaram o mesmo ao procurar elucidar o termo 'sonora'. P2 questionou às crianças o que elas entendiam por "sonora"; como nenhuma criança soube responder, aclarou que esta palavra lembra outra, "som", e perguntou o que seria o som; frente ao silêncio das crianças, a docente fechou a porta da sala e disse:

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

Ué, a porta bateu (Respondeu um menino).

Fez barulho! (Falou uma menina).

Então, barulho é um som! (Exclamou P2)

(Diário de campo, 06/set/18)

A professora concluiu que o som encontra-se em tudo à nossa volta: nos objetos, no nosso corpo, na nossa voz, na música etc. afirmou que a Paisagem Sonora é a paisagem dos sons, dos barulhos. Sua explicação é consonante com as ideias de Schafer (1991), quando este pontua que para elaborar uma paisagem sonora é necessário estar aberto/receptivo à acústica dos ambientes e que cada um tem sonoridades específicas, ou seja, uma floresta e uma cidade, por exemplo, têm tipos de sons distintos, e para estar atento a estes sons, é necessário traçar um caminho a ser percorrido de modo a concentrar-se nestes sons e suas distinções, o que significa que a paisagem existente no caminho.

Daí autores(as) como Paynter (apud FONTERRADA, 2012), orientarem que primeiro os(as) estudantes descubram o universo sonoro musical por meio da exploração, de tal forma que sua criatividade seja instigada e fomentada. Segundo Fonterrada (2012), para que isso ocorra Paynter enfatiza a importância do(a) professor(a) proporcionar atividades que oportunizem "[...] à escuta, à exploração de materiais e à estruturação de ideias musicais, através de propostas criativas." (p. 98-99).

De acordo com Richter e Barbosa (2010), as crianças em sua maneira própria de aprender, negam o "ofício de aluno" e reivindicam atitudes educacionais participativas, em que o lúdico se integra com o cognitivo nas diferentes linguagens, havendo, portanto, a união entre raciocínio e imaginação, entre pensamento e corpo e, principalmente, entre movimento e mundo. Logo, para as autoras, a educação na pequena infância deve ser pensada de modo a promover experiências e situações que serão vivenciadas por um corpo que pensa. Desta forma, as crianças constroem seu aprendizado a partir do movimento corporal de suas linguagens e narrativas, por meio das brincadeiras. Para Richter e Barbosa (2010), as formas pelas quais as crianças interpretam e significam o seu comunicar surgem do corpo.

Importante salientar que as professoras concretizavam tais ocasiões de ensino/explicação solicitando para as crianças sentarem no chão, não se movimentando. Segundo elas, isso era indispensável para que os(as) pequenos(as) "prestassem atenção" e compreendessem o "conteúdo". Entretanto, analisou-se que o objetivo era a contenção dos corpos das crianças.

Apesar do controle dos corpos, as crianças por diversas vezes transgrediram, levantando-se, cantando alguma música que não era a prevista, etc., demonstrando que não estão apenas a reproduzir aquilo que os(as) adultos(as) esperam delas, mas reivindicando seu espaço de dizer sua palavra através de suas múltiplas formas de expressão.

Estas transgressões das crianças possibilitaram que, no decorrer da investigação, por meio dos diálogos ocorridos nas sessões reflexivas, as professoras refletissem e ressignificassem suas práticas, demonstrando uma compreensão de que a musicalização infantil ocorre através da interação, ludicidade, criatividade e sensibilidade e que o protagonismo da criança é a chave para o processo de construção do conhecimento musical. Isso pode ser constatado em uma atividade com materiais recicláveis em que a estratégia utilizada pelas docentes foi modificada. Inicialmente elas oportunizaram as crianças a exploração dos objetos sonoros e, posteriormente, dialogaram com os(as) pequenos(as) para que estes(as) descrevessem suas experiências, sendo esta prática seguida pelas docentes nas inserções posteriores:

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

Assim, com relação às aprendizagens das professoras, verificou-se que estas compreenderam os referenciais teóricos sobre o trabalho com musicalização infantil estudados nas sessões reflexivas, em especial aqueles que defendem que as crianças conheçam o mundo experienciando-o de maneira ativa, com isso deixaram de antecipar/explicar aos(as) pequenos(as) como se dariam as atividades, bem como, o que se esperava que eles(as) aprendessem; dessa forma, puderam vislumbrar que as crianças são totalmente capazes de criar conhecimento musical, isso porque, elas não são meras reproduzidoras do mundo adulto, mas são seres que na relação com o mundo também produzem cultura.

Barbosa (2014) elucida que culturas infantis são culturas elaboradas pelas crianças, que as criam a partir das diversas maneiras como participam dos mundos simbólicos e naturais com os quais interagem. Para essa pesquisadora, a vida diária das crianças e a heterogeneidade dos mundos sociais em que elas estão inseridas é um aspecto fundamental para se compreender as inúmeras possibilidades das culturas da infância. Nesta perspectiva, para que as brincadeiras infantis e demais práticas socioculturais sejam viabilizadas, é necessário proporcionar às crianças tempos e espaços para ressignificação e produção das culturas infantis, permitindo a construção de novos conhecimentos por meio de tentativas e negociações entre elas.

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

Para as professoras, as sessões reflexivas foram importantes para a construção do seu próprio conhecimento musical. De acordo com P1, tais diálogos possibilitaram “[...]reavaliar e construir um outro planejamento diferente, um modo de propor atividade na sala diferente e também de a gente aprender mais sobre música [...] aprendeu bastante coisa que a gente não tinha aprendido na faculdade” (Diário de campo, 14/dez/18). P1 elucidou também que a interação entre ela, P2 e a pesquisadora ocorreu de maneira cooperativa e dialógica.

Com relação aos aprendizados das crianças, pode-se averiguar que, por meio de suas brincadeiras, compreenderam conceitos musicais, como: ritmo, melodia, diferenciação de sons e timbres, dentre outros. Construíram conhecimento musical expressando-se de maneira linguageira[2], em que puderam explorar os sons, escutá-los e realizar suas próprias criações sonoras e musicais. Tal aspecto pode ser observado no manuseio de instrumentos musicais do CEI, em que algumas crianças pegavam mais de um instrumento de uma só vez e os usava ao mesmo tempo, batiam os instrumentos em outros produzindo sons diferentes, batiam-nos nas mesas, no chão e algumas bateram também nas paredes. Usavam os chocalhos para bater nos tambores, mas também usaram as baquetas de madeira com a mesma finalidade.

Ao brincarem com os instrumentos, as crianças ficavam atentas aos sons que produziam e à exploração dos materiais, criando hipóteses de como manuseá-los, a fim de gerar sons diferentes, realizando seus próprios arranjos sonoros. Pode-se perceber a ansiedade delas em explorar todos os instrumentos, fazendo sons musicais novos ao utilizar o instrumento já manuseado com o outro que acabara de descobrir. Elas riam, algumas gritavam, mas a maior parte do tempo estavam de ouvidos atentos à escuta dos sons que criavam. Ao baterem nos tambores, notou-se um menino que, ao ouvir o som que produzia, mexia sua cabeça para cima e para baixo, no ritmo do som. Já outra menina pegou o violão de brinquedo, que tinha umas duas cordas, tocou e cantou.

Assim, percebeu-se o quanto inventivas foram as crianças e o quanto elas se expressaram musicalmente por meio dessa linguagem específica, demonstrando o quanto aprendem e o quanto brincantes elas são. Interessante que, a maioria das crianças, ao inventar suas músicas, dançavam, sempre imprimindo ritmo às suas criações sonoras e musicais. Este fator pôde ser observado em outras inserções em campo, como nas atividades de manuseio de materiais de sucata; no manuseio livre, pelas crianças, dos objetos sonoros da pesquisadora (instrumentos de percussão); na contação de história com percussão a partir do uso de tais instrumentos; na construção de brinquedos sonoros a partir de materiais de sucata.

Para as docentes, as crianças aprenderam:

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

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

Vê-se que a investigação em campo contribuiu tanto para os aprendizados das crianças quanto das docentes; nesse sentido, pode-se constatar que ocorreu o processo de musicalização infantil, instigando a imaginação das crianças de modo a contribuir com suas elaborações e, dessa forma, valorizar suas descobertas, reforçando o que, para Delalande (apud MOREIRA, 2012, p. 3), seria a sua “conduta natural”.

A realização e análise do projeto de ação colaborativo culminou na criação do Parque Sonoro do CEI, que se constituiu como um recurso importante para a creche, visto que, sua existência neste ambiente educacional gerou uma rica experiência de exploração e criação sonora e musical por parte das crianças pequenininhas, estando, portanto, em acordo com o apontado por Akoschiky (2015), que, o tema do som, no caso, trabalhado no parque sonoro, “[...] invita a ampliar el horizonte musical, siempre ligado a la percepción y a la producción creativa: solo así puede constituirse un canal de emoción y disfrute” (p. 92).

Considerações finais

Este trabalho objetivou colaborar com os estudos sobre a temática da musicalização infantil em ambientes de creche, em especial com meninos e meninas pequeninhos(as) constroem seus conhecimentos musicais. Para tanto, partiu da compreensão de que as crianças são seres linguageiros, que se expressam através do brincar e de múltiplas linguagens, e, nesse processo, vão construindo as culturas infantis.

Nesta perspectiva, no trabalho com musicalização, faz-se necessário reconhecer a criança como um ser ‘brincante’, e que, ao brincar, cria música, pois “[...] transforma-se em sons, num permanente exercício: receptiva e curiosa [...]” (BRITO, 2003, p. 35). Nesse processo, ao explorar objetos e materiais sonoros, sejam estes estruturados ou não, elabora novos instrumentos acústicos, demonstrando ser criadora de ritmos e melodias.

Com relação à análise investigativa das propostas de musicalização infantil realizadas pelas docentes, pôde-se constatar que, inicialmente, elas não reconheciam as crianças como inventivas e linguageiras, e que estas criam seu conhecimento musical a partir daquilo que os(as) educadores(as) disponibilizam à elas. Isso se fez bastante presente na necessidade de explicarem, sucessivamente, as atividades às crianças, não oportunizando tempo para que estas levantassem e testassem suas hipóteses, instigando assim a imaginação, a curiosidade e novas descobertas. Ao finalizar a investigação, pode-se constatar que houve, por parte das professoras, uma revisão de sua prática quanto a melhor maneira de disponibilizar recursos, materiais e tempo para que as crianças pudessem realizar suas criações sonoras e musicais.

Com relação às crianças, estas demonstraram durante toda a investigação o quanto estão abertas ao conhecimento, e o quanto o brincar é a atividade central em suas vidas. Nesse sentido, brincando, apropriaram-se dos conceitos musicais trabalhados; em especial, aqueles relativos à paisagem sonora, pois mais do que entenderem conceitualmente o que isso significa, elas puderam experienciar. Elas também ensinaram às docentes e a própria pesquisadora o quanto potentes são e que não estão no mundo em um processo de pura adaptação, mas ao contrário, em um processo ativo de leitura desse mesmo mundo.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir no debate acerca da ainda tão pouco explorada musicalização infantil na creche, seja no âmbito da prática pedagógica ou da pesquisa científica. Vale ressaltar aqui seu caráter colaborativo, que permitiu que, juntas, pesquisadora e docentes, investigassem como viabilizar para e com crianças pequenininhas, possíveis meios para estas musicalizarem-se.

Assim, constata-se que, o trabalho de musicalização infantil com crianças pequenininhas não é só algo possível, mas necessário, e que, para que ele ocorra, não é necessário que o(a) professor(a) seja músico/musicista, mas precisa conhecer determinados conteúdos de modo a possibilitar aos(as) meninos(as) o acesso à musicalização, ou seja, precisa musicalizar-se para musicalizar e, então, realizar propostas que propiciem ricas experiências musicais aos pequenos e às pequenas.

Referências

AKOSCHKY, Judith. "Desde la exploración sonora de Cotidífonos a la síntesis acústica" Procesos creativos em Educación Musical. In: SILVA, Helena L. da; ZILLE, José Antônio B. (org.). *Música e educação*. Barbacena: EDUEMG, 2015, p. 79-94.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. Os jogos de improvisação no processo de musicalização. In: LIMA, Sonia Albano de; Fonterrada Marisa Trench de Oliveira (org.). *Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões*. São Paulo: Editora Nacional, 1998, v. 1, p. 42-58.

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

CATÃO, Virna Mac-Cord. *Musicalização na Educação Infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/FÉPGGE, 2011.

CRISTAL, Quedma Rocha. O Processo da Musicalização: concepções e implicações práticas. *Anais do XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos*. Salvador/BA, 2018, p. 30-44.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 29, n. 15, maio/ago. 2007, p. 7-35.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana. (org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 113-126.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. *5º Congresso da Sociedade Internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade*. Amsterdam: Vrije University, julho/2002.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Revista do Centro de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, n. 1, jan-abril, 2010, p. 85-95.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

[1] A fim de preservar a identidade das docentes participantes da pesquisa de campo, foi adotado o uso dos termos: P1 (Professora 1) e P2 (Professora 2) como referência às mesmas.

[2] Segundo Richter e Barbosa (2010), o termo linguajar é um neologismo que faz alusão ao ato de estar na linguagem sem agregar tal ato à fala, como ocorreria com a palavra falar.