

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

BRUNO ANTUNES ANDRÉ

A MÚSICA BRINCANTE
Diálogos de experiências

São Leopoldo

2018

BRUNO ANTUNES ANDRÉ

A MÚSICA BRINCANTE

Diálogos de experiências

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Me. Rosane Romanini

São Leopoldo

2018

A Música Brincante: diálogos de experiências

Bruno Antunes André*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compartilhar conceitos, pensamentos e práticas de uma educação musical brincante e multiartística, através de pesquisa bibliográfica, participação em eventos, cursos, oficinas e vivências com crianças entre três e seis anos de idade, em um colégio de Porto Alegre/RS. Inicia-se abordando algumas leis que defendem os direitos das crianças e que orientam a atuação do profissional da educação, no Brasil. Abre-se diálogo sob a lupa do que é um direito natural da criança: a brincadeira. Apresenta-se, portanto, caminhos que se encontram nesta abordagem, tais como a relação da música com as brincadeiras culturais, as paisagens sonoras, a corporeidade, a teatralidade, a dança, a percussão corporal, o uso da palavra, os objetos cotidianos e a confecção de instrumentos musicais. Pesquisas de educadores como Hortélio (2016), Brito (2003), Lino (2012), Schafer (2001; 2011), Mateiro e Ilari (2012) e Marques (2016), embasam o texto.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Infantil. Brincadeira. Brincar.

ABSTRACT

This article aims to share concepts, thoughts and practices of creative and multi-artistic music education, through bibliographic research, participation in events, courses, workshops and experiences with children between three and six years old, in a college in Porto Alegre/RS. It begins by some laws that defend the rights of children and that guide the work of the education professional in Brazil. Dialogue opens under the magnifying glass of what is a natural right of the child: play. There are, therefore, paths to be found in this approach, such as the relation of music to cultural play, sound landscapes, corporality, theatricality, dance, body percussion, use of the word, everyday objects and the making of musical instruments. Researchers such as Hortélio (2016), Brito (2003), Lino (2012), Schafer (2001; 2011), Mateiro and Ilari (2012) and Marques (2016) support the text.

Keywords: Music education. Childhood education. Music and Movement. Kids. Play music.

* Licenciado em música pelo Centro Universitário Metodista IPA e atua como professor de *Música e Movimento* na educação infantil, no ensino fundamental I e em espaços não formais de educação.

INTRODUÇÃO

O texto a seguir procura apresentar pensamentos, conceitos e práticas sobre o foco da atuação com música no contexto da educação infantil. Para isso, iniciarei situando os dispositivos legais que regem os direitos das crianças e diretrizes para atuação profissional na área. A partir de conceitos teóricos, participações em eventos, cursos, oficinas e a atuação como professor de música e movimento, em um colégio de Porto Alegre/RS, com crianças dos três aos seis anos de idade, desenvolve-se diálogos que inter-relacionam música, movimentos, palavras e prática de instrumentos musicais com a brincadeira.

Dispositivos legais para a educação infantil

A Convenção Universal dos Direitos das Crianças, apresentado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, orienta os países participantes a observarem direitos de igualdade social, proteção, nacionalidade, saúde, alimentação e, entre outros, o direito à educação gratuita e ao lazer infantil:

A criança tem direito a receber educação escolar [...] dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. [...] O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. [...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. (UNICEF, 1959, [s.p.]).

Tais princípios, no Brasil, entraram em vigor somente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), em seu art. 4º-IV, confirmou mais uma vez, que o atendimento gratuito em creche e pré-escola é dever do Estado. Também deixou claro que o atendimento a essa faixa etária está sob a incumbência dos municípios (art.11-V), determinando que todas as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, estejam inseridas no sistema de ensino. Como parte integrante da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil foi dividida em creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos), conforme artigo 30-I e II da LDB (BRASIL, 1996). Não colocou a Educação Infantil como ensino obrigatório, como no caso das crianças a

partir dos sete anos de idade, mas reconheceu a sua importância ao defini-la como a primeira etapa da educação básica e como direito de toda a criança de zero a seis anos de idade, sempre que seus pais ou responsáveis assim desejarem ou necessitarem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) traz no art. 9 a forma de organização das experiências na proposta curricular. Este artigo discursa sobre a necessidade da criança ter **garantido** seu direito de viver e desenvolver-se apropriadamente, observando propostas que **contemplem** as ações, o pensar e o sentir. Sugere-se que os esforços pedagógicos estejam focados nas relações e em vivências que fortaleçam a compreensão de sua cultura, o que desenvolve assim, responsabilidade e autonomia a partir da criatividade e do afeto.

A Lei n. 13.257 de 08 de março de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016), implementa políticas públicas para tal período de vida. O documento inclui as crianças em um lugar ativo, possibilitando o debate e a influência delas nas decisões de assuntos que às envolvam. A legislação ainda se atenta ao direito das crianças à tratamentos de saúde, bem como garante os cuidados previstos pela puericultura.

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente bem como a proteção contra toda forma de violência ou pressão consumista[...] (BRASIL, 2016, art. 5º).

Segundo o documento, os profissionais da educação devem receber constante formação a ponto de atender as crianças em suas necessidades específicas conforme sua faixa etária e fatores sociais, estando cientes de seus direitos e tendo compreensão do desenvolvimento infantil, protegendo a educação dos apelos midiáticos comerciais.

O espaço das crianças na educação está sendo debatido por educadores e militantes das políticas públicas voltadas para a infância. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), no que diz respeito à educação de crianças de zero a seis anos, coloca o desafio para o estudo e a prática do embasamento de uma proposta pedagógica e de construção de currículos que ofereçam experiências quanto ao físico, afetivo, social e linguístico.

Conviver com outras crianças e adultos. [...] Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros [...] Explorar,

movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções[...] Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades [...] Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural. (BRASIL, 2017, p. 36)

A BNCC (*Ibdem*) leva em consideração o que diz o art. 9 da DCNEI (BRASIL, 2009), em relação a saberes e conhecimentos que as crianças devem vivenciar a partir de experiências:

Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p. 38).

Observando os cinco campos de experiência propostos pela BNCC (*Ibdem*), percebe-se que eles se inter-relacionam. São eles: a) eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) oralidade e escrita; e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Do ponto de vista da educação musical e artística, os campos de experiência estão em sinergia com os saberes específicos, quando a criança: a) aprende a partir da auto-observação, da observação do outro e da prática; b) movimenta-se por meio de dança, percussão corporal, jogos cênicos, canto e prática de instrumentos musicais; c) aprecia a produção de diferentes manifestações de arte; d) adquire novos vocabulários e compreende estruturas linguísticas a partir das poesias, das canções, dos contos, das parlendas e dos trava-línguas; e) observa transformações na natureza dos sons, distingue características e relaciona com as mais diversas fontes sonoras.

A Lei n. 13.278/2016 confirma música na escola

A Lei n. 13.278 altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2016), referente ao ensino da arte, tornando obrigatória a inclusão da dança, alterando de artes plásticas para artes visuais, e mantendo a inclusão da música e do teatro no currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Mesmo que a lei não garanta o profissional especializado em arte na escola, esse foi um grande passo dado, visto que, o país ficou cerca de duas décadas sem a presença da música, do teatro e da dança no currículo da educação formal. A legislação, por outro lado, permite que outros profissionais da educação sejam habilitados, tais como professores generalistas, professores de outras áreas e mestres de arte com

notório saber. A lei coloca o prazo de cinco anos, a contar de 2016, para que todas as escolas do país efetivem a inclusão das artes descritas.

Neste cenário, tornam-se indispensáveis os programas de formação continuada tanto para garantir a presença da música no maior número de escolas do país, quanto para qualificar o trabalho pedagógico de professores especialistas e não especialistas.

AS CRIANÇAS E A MÚSICA BRINCANTE

Se considerarmos a aprendizagem sonora e musical de crianças desde o ventre de sua mãe, onde o feto é desenvolvido em um ambiente puramente sonoro, tanto internamente como externamente, é natural observar, que a criança, nos primeiros anos de vida, reaja à sons e manipule o seu corpo e objetos sonoramente.

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras [...] o processo de musicalização de bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, em contato com toda a variedade de sons cotidianos, incluindo aí a presença da música. (BRITO 2003, p. 35).

A criança passa a manipular objetos, dentre muitos aspectos, sonoramente. Por outro lado, as brincadeiras com música oportuniza interação entre crianças e adultos.

[...] ao fazer música brincando, as crianças participam da experiência sonora num tempo de conexões significativas entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som (LINO, 2010, p. 83).

A medida que a criança cresce e passa a compreender e contar fatos e histórias, a palavra passa a ter maior sentido. Desta forma, é possível que a criança aprenda através de brincadeiras ritmadas e rimadas:

As parlendas e os brincos são brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm os bebês e as crianças. Enquanto as parlendas são brincadeiras rítmicas com rima e sem música, os brincos são, geralmente, cantados (com poucos sons) envolvendo também o movimento corporal [...]. (BRITO, 2003, p. 101)

Um exemplo de parlenda é o famoso “Um, dois Feijão com arroz / Três, quatro, feijão no prato...¹”, brincando com ritmo e rima. Outro exemplo é o “Senhor

¹ Domínio público

capitão / espada na cinta, ginete na mão²”, entre tantos outros exemplos culturais, mas também podem ser criadas, por adultos e crianças, novas brincadeiras de palavras.

O que a autora classifica como brincos, pode ser exemplificado com “Serra, serra serrador. Quantas tábuas já serrou, um, dois, três, quatro” (BRITO, 2003, p. 102), onde a criança faz o movimento de serrar. Já o brinco “Cadeirinha de algodão³” embala os bebês de colo ao canto: “Cadeirinha de Algodão / Tchibum, tchibum / Caiu no chão” e trabalha, dentre outros aspectos, a equilíbrio⁴ (BENKS; MENESES, 2017).

A medida que as crianças vão crescendo, mais ou menos por volta dos quatro anos de idade, já compreendem e realizam jogos lúdicos imaginativos, mas, sempre, desde pequena, aprendem através da ludicidade:

Sabemos que as crianças são as grandes fontes inspiradoras do brincar. Para elas, viver e brincar, brincar e viver são movidos pelo mesmo impulso, o impulso lúdico. Que possamos ficar mais tempo com elas, para quem sabe, possamos reaprender a brincar e a ativar nossos impulsos lúdicos adormecidos. (ROMANINI, 2006, p. 102).

Mesmo imersos em uma cultura digital, em que a mídia comercial apela para o consumo de brinquedos prontos que não estimulam a criatividade da criança e a afasta do convívio com outras, quando brinca-se com músicas, todos, adultos e crianças, se encantam e se divertem.

As brincadeiras de roda são próprias da construção de culturas das crianças. Brincar na roda é uma construção que se faz com o grupo. Na roda, todos são iguais, todos são vistos, todos se enxergam. A partir de brincadeiras tradicionais da infância, de danças em círculo ou jogos musicais, por exemplo, cantamos, rimamos, ritmamos e nos movimentamos.

[...] o valor e a importância da música tradicional da infância como patrimônio maior, aquilo que de mais sensível e fundamental possui a cultura de um povo. Nela estão encobertos os arquétipos, as características, estruturais e poéticas da língua mãe e da língua mãe musical em seu nascedouro. A consciência desse fato nos impõe a necessidade de seu cultivo, a atenção que ela merece para a afirmação de Brasil [...] (HORTÉLIO, 2016, [Encarte do CD, não paginado]).

² Domínio público

³ Domínio público.

⁴ Conceito citado na apostila do curso Brincadeiras Musicais e Psicomotricidade, organizada por Shauan Benks e Aline Meneses, onde conceituam equilíbrio como “[...] área básica para o automatismo da movimentação voluntária da criança, seja ela estática ou dinâmica” [s.p.].

Ao mesmo tempo em que brincamos, nos sentimos pertencentes ao mundo de uma maneira boa, prazerosa. O ato de estar alerta para a brincadeira nos dá (e nos devolve) a capacidade de improvisar e de jogar durante as brincadeiras, mas ganhamos de herança, com isso, modos criativos de lidar com todas as situações.

Descrevo a seguir alguns tópicos envolvendo a música, educação infantil e brincadeiras, exemplificando, a partir de experiências vividas como docente da educação infantil e como pesquisador de brincadeiras.

Música e brincadeiras culturais

Cada criança tem seu modo de ser único e trás consigo únicas descobertas. Produzem culturas próprias a partir da exploração, observação e da vivência de brincadeiras culturais, constituindo-se como ser social.

Ao se deparar com a eminente extinção de músicas dos interiores do mundo, alguns dos principais representantes da educação musical ativa⁵, do século passado, tais como Zoltán Kodaly⁶ e Carl Orff⁷, se preocuparam intensamente no registro, pesquisa e manutenção do repertório e modo de expressar a música de seus povos (MATEIRO; ILARI, 2012). Nesta época surge o movimento da música que chamamos de folclórica. Conhecer a cultura raiz dos povos é chave para compreensão de nós mesmos como indivíduos e sociedade. De acordo com Êstevão Marques⁸ (2016), a criança necessita do contato com o passado para compreender a cultura e assim também produzir culturas no presente.

Seja a partir do folclore ou de influências culturais contemporâneas a aprendizagem integral e construção de conhecimento em música acontece quando se é vivenciado de modo a sentir cada música e cada história tocada e falada por instrumentos e por nossas vozes. (MARQUES, 2016, [s.p]).

A partir de brincadeiras de roda tradicionais das culturas das crianças, como “Cipó de Miroró”, “Bambu”, “Ovo podre⁹”, “Olaria do Povo”, “Periquito”, “Mazu” (LOUREIRO; TATIT, 2013; BRITO, 2003) e do contato com músicas folclóricas tais

⁵ Aqui há um duplo sentido. Ao mesmo tempo que são ativas por ainda serem abordadas, considera-se assim por colocarem movimento na educação, seja por novas perspectivas ou propriamente.

⁶ Compositor, etnomusicólogo e folclorista húngaro (1882-1967). Ficou conhecido com o seu sistema de regência para coros e também pelo resgate da cultura e documentação do folclore de seu país.

⁷ Compositor, folclorista, pesquisador e educador musical alemão (1895-1982). Foi quem fundamentou a construção do Xilofone e a partir da reprodução de sua abordagem de ensino em uma rádio nacional, ficou conhecido na Europa e depois em muitas partes do mundo.

⁸ Educador musical, compositor de brincadeiras e pesquisador que foi responsável pela Oficina de Educação Musical “Mirabolâncias Pelo Mundo”, que ocorreu em 15 e 16 de outubro de 2016, no Teatro do Encontro na cidade de Caxias do Sul – RS.

⁹ Sem autor.

como “Peixe Vivo”, “Se essa rua fosse minha”, “Alecrim”, “Dança do Pézinho”, entre outras, a criança é capaz de criar imaginário segundo o que compreende e o que escuta.

Para a brincadeira do “Cipó de Miroró”, por exemplo, trago um elástico bem grande para a aula. Mostro ele todo embolado e falo que se trata de um elástico mágico e que hoje, ele se transformará em um cipó. Enquanto cantamos a música “Oh minha gente venha ver a volta do meu cipó / Eu também sou belo, meu cipó de miroró / Eu convido o(a) [nome] para brincar com meu cipó, eu também sou belo, meu cipó de miroró”, giramos a roda. Ao ouvir o seu nome chamado, a criança precisa se virar de costas, ainda segurando o elástico, e continuar na roda. É uma atividade que envolve as crianças e as convida a manter a roda andando, a segurar o elástico, a cantar e a virar ao ouvir o seu nome e isso, lhes causa reações e lhes trás para a vivência da música em brincadeira.

Música e corporeidade

Educadores musicais, atuantes nos últimos dois séculos, contestaram o ensino da música voltada para a teorização e a prática individual de instrumentos tradicionais da orquestra. O corpo passou a ser usado para que houvesse uma sensibilização através da dança e da distinção das partes e de contagens dos tempos da música. De acordo com Mariani (2012, p. 29), o pioneiro neste sentido foi Émile Jaques-Dalcroze¹⁰:

[...] sensível a transformações que ocorriam no campo da arte, não se conformava com a maneira mecânica e estéril com que seus alunos de harmonia e solfejo no Conservatório Superior de Música de Genebra aprendiam música. Passou a pensar em uma série de exercícios que fizessem com que o aprendizado musical passasse pela experiência corporal. [...] influenciando não somente toda uma geração de educadores musicais, como também dançarinos e dramaturgos.

Ainda de acordo com Mariani (2012), Dalcroze organizou uma série de exercícios que partem do corpo para a compreensão do que chamou de *Rítmica*¹¹. Seu objetivo era fazer com que os músicos sentissem as particularidades e variações musicais a partir dos movimentos, como os mais variados modos de dançar.

¹⁰ Educador musical nascido em Viena (1865-1950); baseou sua abordagem a partir do estudo da música em relação aos movimentos do corpo..

¹¹ Conjunto de exercícios que colocam o corpo em movimento para compreensão da música.

Observou os movimentos realizados pelas crianças, na tentativa de coordenar o corpo enquanto escutavam música. Associava diferentes motivos musicais para diferentes personagens de uma história contada. Com isso, as crianças aguçavam o ouvido e respondiam interpretando os personagens. A abordagem de Dalcroze, no entanto, não é um método a ser seguido de modo fechado. Os educadores que seguiram por esse caminho adaptaram os exercícios para suas realidades. As ideias dele foram amplamente aderidas em toda a Europa.

Para Cunha, Carvalho e Marschat (2015), o educador e compositor alemão Carl Orff partiu da união entre as abordagens de educação musical de Jaques Dalcroze e do dançarino Rudolf von Laban¹², para elaborar, juntamente com Gunild Keetman¹³, a abordagem Orff Schulwerk¹⁴, cujo conceito de música e dança elementar corresponde à ligação da música e do movimento por meio do ritmo. Segundo Carl Orff (apud BONA, 2012, p. 140):

[...] o que é música elementar? Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento à dança e à linguagem, é aquela música realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante não apenas como ouvinte.

Complementando essa visão, Verena Marschat¹⁵ (apud CUNHA; CARVALHO; MARSCHAT, 2015, p. 45) disserta:

Movimento, experimentações, descoberta e jogo são fontes de conhecimento indiscutivelmente relevantes por implicarem o envolvimento dos sentidos. Através do movimento, a nossa corporalidade expressa emoções. Movimento e dança são formas de expressão intimamente ligadas à música, visto que, através dos mesmos se podem expressar a interiorizar a maioria dos parâmetros musicais.

Segundo Bona (2012), Orff também se dedicou à práticas interpretativas, revelando criações no campo da ópera e de uma educação musical, por vezes teatral, por vezes dançante e por vezes totalmente musical, a partir de instrumentos pensados especificamente para atender sua abordagem.

¹² Dançarino, coreógrafo e professor (1879-1958), também estudou sobre teatro e música.

¹³ Dançarina e professora (1904-1990), parceira de Carl Orff.

¹⁴ Como foi chamada a abordagem de Orff e Keetman. Do alemão, Schulwerk, literalmente, obra escolar, tem sentido amplo e significado de caminho de aprendizagem ou permanente oficina do saber.

¹⁵ Estudou com Orff desde seus seis anos de idade, tornando-se representante da Orff Schulwerk através de danças tradicionais da Europa.

Música e teatralidade

Caracterizar personagens, assumir papéis na representação de músicas com ou sem poesia escrita, dá um lugar especial na vida das crianças. Isso ocorre tanto em brincadeira estruturadas por adultos, quanto em brincadeiras espontâneas.

A brincadeira de faz de conta ocupa um lugar de destaque no cotidiano infantil, dentro e fora da escola. Em grupo ou sozinhas, nos parques, praças, pátios e, mesmo, em casa, basta prestarmos atenção para vermos que, para a criança, quase tudo é brincadeira, é fantasia, é mentirinha, é imitação, é assim que elas se relacionam, que resolvem seus conflitos, que enfrentam desafios, que pensam o mundo, que aprendem e se desenvolvem. (SANTOS, 2012, p. 111).

A teatralidade está presente no cotidiano da educação infantil. As crianças se encantam e se relacionam com o lúdico.

Certa vez, percebi que as crianças estavam conhecendo o universo de Cândido Portinari¹⁶ através dos registros gráficos sobre brincadeiras. Ao pesquisar sobre a obra do autor, encontrei uma série de telas cujo tema é o circo¹⁷. Projetando a imagem na parede, instiguei as turmas quanto a responderem o que o quadro representava e quem eram os personagens do quadro. Algumas respostas foram: “no meio do quadro tem uma oca”; “um monte de gente conversando”; “é um palhaço em cima do cavalo”.

Dando seguimento ao tema, mostrei a tela “*Circus Horse*”, de Marc Chagall¹⁸. Uma tela que, dentre outras figuras, estava a equilibrista. Pedi para que fechassem os olhos. Com tinta especial para palhaço, pintei a ponta do nariz das crianças de vermelho e as convidei, em duplas, para que fizessem uma palhaçada improvisada. Coloquei música de circo¹⁹. As crianças se divertiram muito, se atiravam no chão e mexiam o corpo de modo engraçado, fazendo caretas, abanando.

Então pedi que andasse em uma linha imaginária, como se fossem equilibristas. Quando todas as crianças estavam envolvidas, as convidei para sair. No lado de fora, havia instalado um *slackline*²⁰. Desse modo, houve a vivência de faz de conta, mas com aspectos físicos que aproximam da realidade desses dois

¹⁶ Pintor brasileiro (1903-1962).

¹⁷ Obra “O Circo” de Cândido Portinari. Disponível em: <www.gshow.globo.com/programas/domingai-do-faustao/programa/platv/tag/pintor/>. Acesso em: 02 abr. 2018.

¹⁸ Pintor, gravador e vitralista russo (1887-1985).

¹⁹ Circus: themes song. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zjedLeVGcfE>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

²⁰ Fita de alta tensão que suporta o peso de pessoas caminhando sobre ela.

arquétipos do circo. Com o nariz pintado e a corda bamba, as crianças puderam “ser” o palhaço e “ser” a equilibrista em seus aspectos comportamentais e motores.

Música e dança

Quando falamos em crianças e movimentos, isso fica muito mais evidente. Logo, quando colocamos música na caixa, não é preciso pedir para que dançam. É como algo automático. Às vezes, quando isso acontece, realizo a brincadeira da estátua. Quando paro a música, as crianças precisam fazer a estátua e se eu digo “FOTO! ”. É preciso trocar de pose. Peço também que façam cara de felicidade, monstro, anjo, por exemplo, ou que façam a cara e o corpo de algum personagem de alguma música e/ou história, e dançam como tal. As crianças, em geral, aderem a essa brincadeira.

Em oficina realizada pela Primeiro Tom Educação Musical²¹, intitulada “Educando na Roda”, Vaneri Oliveira²² coloca o dançar na roda como o contato individual com o seu corpo em movimento e como o seu ser expressivo no grupo. Deste modo, as *Danças Circulares*²³ ensinam músicas e danças tradicionais de diferentes locais, e também, com isso, abrem-se possibilidades para inventar novas danças a partir de músicas do repertório das crianças.

Outro elo entre música e dança são as datas festivas, como as tradicionais festas de São João, por todo o Brasil.

Percussão corporal

A percussão corporal ganhou projeção na educação musical nos últimos anos. No Brasil, o grupo Barbatuques sistematizou um método que serve tanto para composição de espetáculos, como para a educação. A percussão corporal põe o corpo em som e movimento. Ao praticar música com o corpo, sentimos a sensação de unidade diante do grupo. As crianças aprendem noções básicas de música e acústica a partir do movimento do corpo e também se envolvem em brincadeiras que se utilizam desta abordagem.

Desde muito cedo, a criança explora curiosamente os sons de seu corpo por meio de palmas, de vocalizações, de movimentos da língua e dos lábios e

21 Escola de música e produtora de oficinas para educadores de Caxias do Sul/RS, coordenada pelo filósofo especialista em educação musical André Oliveira.

22 Psicóloga e facilitadora de danças circulares, integra o grupo Semeia Dança/SP.

23 Movimento fundado por Bernhard Wosien (1908-1986) cujo foco é o resgate das danças ancestrais de diferentes povos.

até pelo sapateado. Conforme crescem, elas muitas vezes se divertem com jogos de mãos e pés associados ao canto. Sentem-se também atraídas pelos desafios de aprender coreografias e danças percussivas, trava-línguas ou para imitarem instrumentos musicais com a voz. Essas brincadeiras e explorações são valiosas para a sua formação e estimulam seus potenciais psicomotores e fonéticos. (BARBA; BARBATUQUES, 2013, p. 40).

Um exemplo é a brincadeira tradicional dos povos da Polinésia, conhecida como *Epo, Yepoo ou Yapoo*²⁴. Essa brincadeira coloca o corpo em percussão enquanto cantamos. Do mesmo modo, a brincadeira *Aram Sam Sam*²⁵, 2006, também contempla a percussão corporal, canto e brincadeira.

A maioria das crianças gosta de realizar gestos para cantar as músicas, mesmo que esses gestos sejam redundantes, ou, que afirmem o que a canção está dizendo. É como que a criança escrevesse com os gestos, e com isso, ela aprende a música em sua totalidade, compreendendo e gravando na memória o ritmo e a melodia.

A música “Meu Chapéu tem três pontas” é um exemplo do brincar gestual. Elege-se um gesto para cada parte da música. A brincadeira consiste em primeiro cantar toda a música e realizar os gestos, e depois, ir retirando partes do canto até por fim realizar somente os gestos. Percebe-se que esses, por si só, imprimem percutidas no corpo, que se tornam parte da música.

Também constam, dentro desta perspectiva de utilização do corpo, inúmeros jogos e explorações com palmas, pisadas, estalos, sons de boca, entre outras muitas possibilidades (BARBA, BARBATUQUES, 2013).

Música e histórias

Além do uso das palavras através dos brincos, parlendas, trava-línguas e canções, a educação musical pode estar vinculada a histórias.

Ao contar histórias, as crianças se sentem contempladas. Constróem o imaginário enquanto compreendem o enredo e envolvem-se com os personagens. É importante também, reservar espaço para que possam relatar suas sensação e recontar a história com sua memória e percepção.

Uma das histórias que apresento, é uma costura entre músicas do Brasil. O nome da história é homonema à folclórica “Peixinho do Mar”. Em resumo, conto que um menino vai com seu pai, que é pescador, para alto mar e lá fica amigo de um

24 Versão da Palavra Cantada.

25 Brincadeira Marroquina. Jogo de palavras sem significado linguístico.

peixe, que o ensina a nadar: “Quem te ensinou a nadar? Foi, foi marinheiro, foi o peixinho do mar²⁶”. Na volta, havia uma grande festa e cantavam: “Puxa a corrente do mar marinheiro. O marinheiro, o marinheiro, eu vim para brincar no terreiro”²⁷. Após, o ancião do vilarejo reuniu as crianças e contou histórias de um canoeiro: “Estava na minha canoa, trovoadas roncava no mar. Olelê canoe, o canoa”²⁸. Esse canoeiro encontrou uma ilha e ouviu uma canção vinda de seres que tinham corpo de humano e rabo de peixe: “No mar, no mar, no mar, no mar eu vi cantar. No mar, no mar, no mar linda sereia. Ela é sereia²⁹”. As crianças da história pegaram no sono. A partir desta, nas semanas seguintes, passamos a brincar com as canções de diferentes formas: dançando, interpretando, cantando e desenhando.

O interessante é que uma música nos abre um leque de atividades para que os educadores multipliquem suas atividades. Cada música tem a história, a encenação, a dança, a prática instrumental e vocal e a brincadeira. Deste modo, as vivências são revisitadas de formas diferentes (MARQUES, 2016).

Também pode-se sonorizar histórias com crianças, como em “Ssssss um barulho da mata” (IACOCCA, 1994). O livro sugere sonorização das paisagens narradas. Os sons solicitados são os contidos em uma floresta ao redor de uma fazenda. As crianças interpretam sons de animais como pássaros, vacas, roedores e insetos, além do som da água, enquanto a história é narrada. Deste modo, têm função ativa na atividade, aprendendo amplamente a emitir sons vocais e contar histórias de forma não verbal.

Outra possibilidade são os livros com temática musical:

[...] Nos livros infantis alguns autores utiliza a temática musical em suas histórias, nas quais as personagens são cantores, músicos ou instrumentos musicais[...] A aula de música pode resgatar essa temática, muitas vezes recriando a história, compondo temas, construindo instrumentos ou interpretando os personagens. (PONSO, 2011, 23).

Certa vez, as crianças realizaram uma exposição de telas contendo imagens construídas a partir de materiais encontrados no bosque do colégio. Levei as turmas até o saguão onde ocorria a exposição e, após circular pela mesma, sentei com elas e pedi para que me contassem o que estavam enxergando nos quadros. Em seguida, iniciei um movimento de criar histórias coletivamente, onde cada criança

26 Domínio público

27 Canto de trabalho recolhido por Renata Mattar e interpretado pela Cia. Cabelo de Maria.

28 Canto de trabalho recolhido por Renata Mattar e interpretado pela Cia. Cabelo de Maria

29 Domínio público

que queria contribuir, falava um pedacinho da história. Sairam ótimas invenções, de fadas à abelhas, de mar e de terra, com tristezas e alegrias. As crianças revelam o que está oculto em seus sentimentos. Em seguida, realizei o exercício que chamo de túnel das sensações sonoras: as crianças fazem um túnel sem se dar as mãos. Pedi para que emitissem sons dos elementos e personagens surgidos nas histórias e observados nos quadros, bem como o ambiente sonoro dos mesmos, de preferência, os sons de natureza, tais como os elementos em si e os animais. Como a exposição ficava perto do setor administrativo e havia grande circulação de adultos, convidei algumas pessoas que estavam por perto, para passar de olhos fechados no túnel. As pessoas relataram o que sentiram para as crianças, o que foi muito interessante para que as crianças sentissem-se valorizadas e para que os adultos às valorizassem

Música e Paisagens Sonoras

A partir de questões ligadas aos sons do mundo, o compositor e educador musical canadense Murray Schafer (2001) relata como surgiu o projeto *SoundScape*³⁰. Durante sua pesquisa, mapeou sons e dos ruídos sonoros em cidades do Canadá, Estados Unidos e Europa. O autor faz uma descrição poética das paisagens naturais do mundo, como por exemplo, paisagens do gelo, das águas e do vento, motivando, deste modo, a construção dessas imagens em sons. Também, pesquisou e registrou, através de gravações, sons do mundo que corriam o risco de desaparecer em meio a urbanização.

Às vezes peço aos meus alunos que identifiquem os sons da paisagem. O vento, dizem uns. Árvores, dizem outros. Mas, sem objetos que se interponham no seu caminho, o vento não faz nenhum movimento aparente. Ele adeja nos ouvidos, com energia, mas sem direção. (SCHAFER, 2001, p. 44).

Este exemplo inspira a notar os movimentos sonoros de fenômenos naturais, e também, ao evidenciar a beleza da natureza, coloca em comparação sons gerados a partir de máquinas, influenciando a crítica sobre os mesmos.

Já em “O Ouvido Pensante” (SCHAFER, 2011), o autor exemplifica a prática de sua abordagem. Um compilado de artigos que nos mostram a atuação do mesmo com diferentes grupos e com diferentes linguagens. Trabalhos com orquestras, com crianças e em salas de artes visuais. A partir da escuta de sons inusitados, como os

³⁰ Neologismo criado pelo autor, traduzido como “Paisagem Sonora”.

do rasgar do papel ou reprodução de sons naturais, como o som da chuva a partir de palmas, por exemplo, cria-se ou recria-se paisagens a partir dos seus sons. O último capítulo do livro nos conta sobre a exploração de materiais diversos em grandes instalações sonoras³¹, o que hoje é bastante utilizado com crianças.

Exemplo disso está em Sedioli (2009), que através de uma caixa / livro brinquedo / CD, mostra em imagens, textos e sons, de uma casa cheia de instrumentos sonoros não convencionais, dispostos em mesas, no chão, nas paredes e em outros espaços, prontos para serem explorados e acionados pelas crianças.

Eis a nova orquestra: o universo sonoro! E os músicos: qualquer um e [qualquer coisa que soe[...] os educadores musicais são os guardiões da teoria e da prática da música. E toda a natureza dessa teoria e prática terá agora que ser inteiramente reconsiderada (SCHAFER, 2011, p. 109).

Esse pensamento valida a experiência sonora na educação infantil, pois a criança está, de certo modo, desprovida do pré-conceito estético, não necessitando ser enquadrada em juízos de valores quanto ao certo e o errado, o bonito e o feio. Crianças a partir do primeiro ano de vida, fazendo música elas:

[...] metaforicamente, 'transforma-se em sons', num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, 'descobre instrumentos', inventa e imita motivos melódicos, e rítmicos [...]. (BRITO 2003, p. 35).

As crianças transitam entre o lento e o rápido. É da natureza da criança experimentar, observar, tornar a experimentar, olhar o outro, interagir comparando com suas experiências anteriores.

A partir da observação, da imaginação e do diálogo, as crianças podem criar ambientes sonoros, como por exemplo, os sons de uma floresta tropical ou um grande centro urbano. Ao mesmo tempo em que se brinca do real, desenvolve a crítica acerca dos sons que se gosta, que se têm medo, que causa desconforto auditivo, entre outros, e cria-se, pouco a pouco, senso crítico em relação aos ambientes em que se vive.

Certa vez, distribuí cartelas de um jogo de memória com os animais silvestres e da fazenda. As crianças não sabiam que haveriam duas cartas para cada animal. Pedi então, que após saberem qual é o seu animal, passassem a emitir o som do

³¹ Objetos variados se transformam em instrumentos sonoros, a partir da disposição deles em um espaço.

mesmo, caminhando pela sala. Algumas crianças logo descobriram seus pares, outras demoram um pouco mais. Pedi então para que os pares se encontrassem e ficassem próximos. Em seguida, passei a reger uma orquestra que emitia o som dos animais, pedindo ora para que todos expressassem seu som, ora para que alguns ficassem em silêncio. Após, a turma pode dialogar sobre o que ouviram, onde expressaram seu contentamento ou desagrado com os sons. Ao final, pedi então para que fechássemos os olhos e que entoássemos todos o som do animal que mais gosta. O som então foi gravado e colocado na caixa de som para que as crianças pudessem se ouvir. Após a atividade, as crianças comentaram sobre a sensação de realizar a atividade e escutar suas próprias vozes. Relataram que parecia se tratar de um ambiente cheio de animais e, que alguns desses, causavam descontentamento como por exemplo o som da abelha e do latido dos cachorros.

Algumas crianças relatam gostar muitos dos sons naturais, como os de pássaros ou o som do mar. Outras relatam gostar muito de sons de carros e máquinas. Muitas gostam de sons espaciais. Essa troca é muito rica, porque a criança fala sobre o seu repertório de vivências reais, virtuais ou imaginárias, interagindo e trocando saberes com outras crianças e adultos.

Música, objetos cotidianos e confecção de instrumentos

Trazendo para o campo do pensamento acerca das diferentes práticas em educação de crianças, é necessário que se entenda que crianças entre três e seis anos de idade, vivenciam o que Jean Piaget classificou como estágio pré-operatório e transitam de uma fase egocêntrica, onde tudo gira em torno delas mesmas, e onde os sons começam a ser expressados e não somente experimentados, para uma fase onde o outro e o ambiente social estão sendo descobertos e com isso, acontece a construção do conhecimento através da interação (KEBACH, 2013). Deste modo a simples transferência de ensinamentos não faz sentido para os pequenos. Para que haja aprendizado, é preciso elaborar vivências com conteúdos significativos e com participação ativa das crianças. A transferência de conceitos musicais, no entanto acontece em forma de brincadeiras, com jogos de imitação gesto-sonoros, lembranças de trechos de músicas conhecidas e, com composições musicais espontâneas, a partir da voz ou com instrumentos musicais.

Durante momentos de brincadeira livre, a prática exploratória fica evidenciada. Quando possibilitamos que escolham o instrumento sonoro que

desejam, nos primeiros momentos tornam-se um barulhar, que pouco a pouco vai equalizando e revela o estado anímico do grupo. Um exemplo foi certa vez em que saímos pelo pátio com os instrumentos e tudo virou uma espécie de passeata sonora. As crianças imprimem seus ritmos internos nos instrumentos, mas também acabam interagindo com os colegas. Desta forma a individualidade é preservada ao mesmo tempo que se aprende como tocar, como consentir, como cooperar, como propor e como ouvir coletivamente.

Fazendo sons e música a partir da manipulação de objetos variados, possibilita que as crianças sejam capazes de se movimentar brincando e inventarem brincadeiras acionando os objetos com seus sons. Copos, colheres, chaves, espirais de caderno, por exemplo, e também os instrumentos musicais devem ser explorados pelas crianças, sem a determinação do adulto. “[...] tal experiência sonora produz incerteza, que[...] lhe possibilita abertura ao desconhecido” (LINO, 2010, p. 83). E isso se dá nesses momentos. Materiais como tocos de madeira e pedaços de madeira em forma de vara, podem virar bateria, guitarra, microfone, e o que mais a imaginação das crianças poder reproduzir. Colheres, baldes e uma gama enorme de objetos viram instrumentos musicais. As painéis viram tambores e receptáculos para ‘cozinhar’ objetos menores, por exemplo. Transitam, entre os acentos e nuances, descobrindo e experienciando os parâmetros do som³². Quando convidadas a voltarem a atenção para a prática em conjunto, de forma organizada, os materiais sonoros já foram explorados e experimentados, e são, agora, tocados dentro do padrão rítmico musical. Parece ser um processo natural das crianças, o de aprender primeiramente manipulando e testando os objetos, desta forma, elas apreendem o que precisam para ter o controle e exercer dinâmicas musicais.

A confecção de instrumentos musicais é um rico processo de construção do conhecimento. A partir da observação e experimentação, é possível traçar paralelos entre os sons e os materiais: “Tudo isso justifica a importância desse trabalho, que não deve, de maneira nenhuma, ser encarado como carência de instrumentos musicais na escola” (BRITO, 2003, p. 75). Neste sentido, devemos trabalhar com os instrumentos construídos dando-lhes grande importância e valorizando sobre tudo o processo de construção dos mesmos, relacionando, sempre que possível, outras áreas do conhecimento, tais como física, matemática, no que diz respeito aos

³² Altura, intensidade, duração e timbre são os quatro parâmetros clássicos

tamanhos dos corpos e tensão das cordas e peles dos instrumentos, assim como a história dos instrumentos que inspiraram a realização, por exemplo. Fazer instrumentos ilustrativos, como violões ou sanfonas de caixas de papelão que não reproduzem o som, também são importantes atividades para que as crianças brinquem e se apropriem das culturas musicais.

O compositor e músico terapeuta Carlos Fregtman (1993, p. 60) ressalta o significado de fazer som e de se buscar fontes sonoras autênticas:

A música é uma capacidade inerente do ser humano e todos podemos encontrar um veículo de expressão sonora autêntico. Com nosso corpo, nossa voz ou instrumentos construídos por nós mesmos, produzir sons – escolhidos e ordenados em alguma sequência espontânea – pode produzir prazer inusitado [...].

Ponto chave para compreender a importância da música na vida individual e coletiva da humanidade, o prazer que no ato existe, sobre tudo, quando imprimimos nossa marca pessoal nos registros sonoros e artísticos e não somente reproduzimos ou tentamos imitar padrões estéticos ou artistas conhecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei, primeiramente, situar as crianças sob o aspecto legal, de seus direitos e orientações para atuação dos profissionais ligados a educação delas.

A criança é o maior tesouro da humanidade. Está nela contida a esperança do futuro da espécie. É urgente que tratemos nossas crianças de maneira digna e isso envolve a escuta do adulto. A criança fala, e fala muito, mesmo quando não domina a linguagem oral. Ela fala com o corpo, com os olhos, com o choro.

Música, dança, drama, a poesia e as artes visuais formam um grande conjunto, não podendo ser totalmente desassociado. Isto é fundamental para entender como a criança vivencia a experiência artística. Contemplar diferentes formas de se brincar com música possibilita que as crianças se envolvam e aprendam diversos conteúdos artísticos e temas envolvidos.

Partindo disto, situei algumas práticas musicais que desenvolvo com crianças de três a seis anos de idade, em um colégio de Porto Alegre, de 2016 até aqui. Essa prática vem sendo construídas através de estudo, a partir de 2012, quando no curso de graduação iniciei meu processo de estágios, tendo sido bolsista em projeto conveniado com instituição de educação infantil. Pude participar de diversos seminários e oficinas de educação musical pelo Rio Grande do Sul e Brasil, o que

contribuiu muito na ampliação do repertório de músicas e brincadeiras praticadas com as crianças.

É válido ressaltar que este artigo, de maneira nenhuma esgota as possibilidades de inter-relações entre músicas e as multiartes, carecendo, principalmente, de investigações envolvendo a música e a grafia, tanto no sentido de escrita representativa da música, quanto no desenho em si. Também gostaria de ressaltar que a abordagem apresentada não é uma “receita de bolo”. Pensando nisso, é possível afirmar que uma educação musical brincante depende de costuras, pesquisa e disposição de cada profissional. O sucesso da atuação com crianças depende deste entusiasmo e encantamento e da busca constante por novas músicas e brincadeiras. Através de diferentes linguagens, a criança é capaz de se expressar, promovendo o seu protagonismo nas experimentações e escolhas.

[...] as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens[...] a criança elabora suas capacidades linguísticas envolvidas nas explicações, argumentações e outras. Ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas[...] (BRASIL, 2009, p. 15)

As artes dão essa possibilidade. Se elas estiverem presentes na escola, teremos pessoas capazes de se expressarem com maior fluidez em todas as redes de convívio, seja ela, escola, trabalho, família ou amigos.

A prática de instrumentos musicais, sobre tudo os de percussão, é necessário para que a criança entre em contato com a arte de organizar e emitir som. Esses instrumentos, dentre outras coisas, desenvolvem a motricidade fina e ampla, necessárias para o controle do corpo.

Encerro convocando pais, mães e educadores a cantarem para crianças, desde cedo. Quando cantamos para crianças, na hora de dormir, por exemplo, estamos dando conforto e segurança enquanto ela assimila ritmos e melodias. E que também brinquem com as crianças, pois esse elo é fundamental para validar as experiências escolares, visto que a educação se faz em todos os lados e as crianças vivem mais felizes brincando.

REFERÊNCIAS

- BARBA, Fernando; BARBATUQUES, Núcleo Educacional. O Corpo do Som: experiências do Barbatuques. In: **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)**. Música na Educação Básica, vol. 5, n. 5. Londrina: ABEM, 2013. [versão impressa].
- BRASIL. **Lei n. 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: ><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 13 mar. 2018.
- BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CIRCUS**: *Themes Song*. [online]. 2min33s, son. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zjedLeVGcfE>>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- CUNHA, João; CARVALHO, Sara; MARSCHAT, Verena. **Orff Schulwerk**: história, filosofia e princípios pedagógicos. Aveiro: UA Editora, 2015.
- FREGTMAN, Carlos D. **O Tao da Música**. 9. ed. São Paulo: Pensamento, 1993.
- HORN, Cláudia Inês [et al]. **Pedagogia do Brincar**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HORTÉLIO, Lydia. **Abre a Roda Tin Dô Lê Lê**. Intérpretes: Crianças da Escola Casa Redonda e dos Jovens da Orquestra de Percussão Zabumba. Participação especial: Antônio Nóbrega. Brasil: 2016. 1 CD.
- IACocca, Liliana. **Ssssss**: um barulho na mata. São Paulo: Ática, 1994.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem (org.). 1. ed. **Expressão musical**: na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LINO, Dulcimara Lemos. Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância. **Tese (Doutorado)**. Orientadora: Maria Carmem Silveira. Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. 392 p. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15658>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)**, Porto Alegre, v. 24, 81-88,

set. 2010. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo9.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. **Brincadeiras Cantadas de Cá e de Lá**. Ilustração: Ana Tatit. São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Coleção Brinco e Canto).

MARC Chagall. InfoEscola. Adaptado de Enciclopédia Mirador Internacional. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/marc-chagall.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. pp 25-54.

MARQUES, Êstevão. **Mirabolâncias Pelo Mundo**. [Oficina de Educação Musical]. Teatro do Encontro. Caxias do Sul/RS: 15 e 16 de outubro de 2016. Realização: Primeiro Tom Educação Musical. Produção: André de Oliveira. [apostila impressa].

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

PONSO, Caroline Cao. **Música em Diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PORTINARI, Cândido. **O Circo**. Disponível em: <www.gshow.globo.com/programas/domingai-do-faustao/programa/platv/tag/pintor/>. Acesso em: 10/04/2018.

ROMANINI, Rosane. O Lúdico nos Espaços e Tempos da Infância: escola e cidade - articulações educadoras. **Dissertação (Mestrado)**. Orientador: Euclides Redin. Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. São Leopoldo: 2006. 111 p. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1885/O+ludico+nos+espacos.pdf;jsessionid=8D406AE959A14807969534EA017EE17B?sequence=1>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Da Brincadeira de Faz de Conta à Representação Teatral. In: CUNHA, Susana Vieira da (org.); LINO, Dulcimarta Lemos [et al]. **As Artes do Universo Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 109-155.

SCHAFER, R. Murray. **A Afinação do Mundo**. Trad.: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. 2. ed. atual. Trad.: Marisa Trench Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 2011.

SEDIOLI, Arianna. **La Casetta dei Suoni**. Bologna: *Artebambini*, 2009.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. pp. 125-156.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvsm/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.