

Crianças pequenas fazendo musicalização: contribuições dos brinquedos em processos educativos

Small children making musicalization: contributions of the toys in educational processes

Aline Sommerhalder*

Ilza Zenker Leme Joly**

Camila Marques dos Santos***

Camila Tanure Duarte****

* Doutora em Educação Escolar. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFSCar/São Carlos/SP. Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas/CECH/UFSCar. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças/CNPq. E-mail: sommeraline@hotmail.com

** Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFSCar/São Carlos/SP. Docente do Departamento de Artes e Comunicação/UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos/CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Musical, Cultura e Comunidade/CNPq. E-mail: zenker@ufscar.br

*** Mestre em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças/CNPq. E-mail: marquesantos.ca@hotmail.com

**** Mestre em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças/CNPq. E-mail: camilatanureduarte@gmail.com

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa que identificou processos educativos presentes nas práticas de musicalização com crianças, tendo como apoio o uso de brinquedos. Realizou-se observação participante em dois grupos de musicalização com crianças, entre 2 e 3 anos de idade, com registro em diário de campo. Os resultados permitiram concluir que o processo de musicalização foi enriquecido de forma significativa pelos brinquedos disponibilizados para as crianças. Chocalhos, lenços, cavalos de pau, bichos de pelúcia, fantoches, bonecas de pano, livros de histórias infantis, instrumentos de pequena percussão e objetos sonoros incentivaram a participação das crianças em cantos e danças, ampliaram as relações entre crianças e seus pares e crianças e adultos, funcionando como apoios lúdicos colaboradores na acolhida e convivência das crianças, na ampliação de suas interações e fortalecimento de vínculos afetivos, sobretudo na promoção de momentos prazerosos, sensíveis e mais humanizadores nas práticas de educação musical com crianças.

Palavras-chave

Brinquedos. Educação musical. Crianças.

Abstract

This article results from a survey that identified educational processes present in music education practices with children, with the support the use of toys. Our dates came from the participant observation in two groups with children aged between 2 and 3 years, accompanied by parents or caregivers. We made notes, regularly in a field journal. The results showed that the process of music education was significantly enriched by the children toys available in the music classes. Rattles, scarves, wooden horses, stuffed animals, puppets, rag dolls, books, children's stories, encouraged the participation of children in songs and dances, expanded relationships between children and their parents, teachers and other children. Join toys and musical instruments show us the potential of working as recreational support employees in the hospitality and conviviality of children, enhancing their interactions and strengthening emotional bonds. As a result, we also had an important increasing of the music creativity, understanding and performance. It's possible to realize children development in the promotion of pleasant, sensitive and more humanizing practices in music education -friendly moments .

Key words

Toys. Music education. Children.

1 Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa concluída que teve como questão de pesquisa: Que contribuições os brinquedos podem trazer para processos educativos produzidos na prática social de musicalização com crianças? Adotou-se a definição de Oliveira et al. (2009, p. 02) que esclarecem: “[...] em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas humanas [...] são educativas”. Esses autores apontam ainda que as práticas sociais acontecem em diferentes grupos, com a intenção de produzir bens, transmitir valores, transmitir significados e ensinar a viver (OLIVEIRA et al., 2009).

Compreende-se que as práticas sociais geram e decorrem de interações

dos sujeitos entre si e com o seu contexto social. As práticas sociais são construídas em relações que se estabelecem entre pessoas, destas com as comunidades nas quais se inserem, com as pessoas e seus grupos de relações, entre os próprios grupos e do grupo com a sociedade mais ampla (OLIVEIRA et al., 2009). Conforme Oliveira et al. (2009, p. 7), “Nas práticas sociais, promove-se formação para a vida na sociedade, por meio de processos educativos que desencadeiam [...]”. Mas, onde se fazem presentes práticas sociais? No caso deste artigo, a prática social se dá em encontros entre crianças e adultos que frequentam cursos de musicalização.

Csikszentmihaly (1999) afirma que a vida cotidiana não se define apenas por aquilo que é realizado, mas tam-

bém pela convivência com as pessoas. Em contextos educativos com crianças, considera-se que é no ambiente familiar que a criança inicia seu aprendizado musical, seja pelos sons advindos do ambiente sonoro da casa, seja pela audição de pequenas canções que alguém mais próximo, canta, dança ou ouve com ela (ILARI, 2009). Nesse sentido, a relação entre pais e crianças, mediada pela música, pelos objetos sonoros e brinquedos, oferece uma forma segura e prazerosa para o início da vida social e do conhecimento de mundo.

Considera-se que há processos educativos gerados a partir de práticas sociais e que a compreensão deles cria oportunidades de reflexão e produção de conhecimento sobre os processos de aprender e de ensinar. O objetivo da pesquisa foi, então, identificar e descrever processos educativos permeados na prática social de musicalização com crianças tendo como apoio, para as práticas, o uso de brinquedos.

A pesquisa foi realizada a partir da inserção em campo em dois grupos de musicalização com crianças de 2 a 3 anos de idade, acompanhadas de seus familiares, junto com uma equipe de profissionais. Sobre o campo de inserção, destaca-se que o Departamento de Artes e Comunicação está localizado em uma Universidade Pública Federal no interior do estado de São Paulo e, desde 1989, registra o Programa de Extensão “Educação Musical”, que oferece diversas turmas de musicalização para a comunidade, com diferentes enfoques

de educação musical para bebês, crianças, adolescentes e adultos (JOLY, 2013). Entre as propostas do programa tem-se “[...] não apenas transmitir conhecimentos musicais, mas educar os sujeitos inteiramente, trabalhando valores e atitudes, valorizando as tradições culturais [...]” (RANIRO, 2008, p. 11).

Essa posição de interface com a comunidade corrobora com o pensamento de Bosi (1992) sobre esta abrir-se como espaço para discussão da cultura fora do ambiente acadêmico, denominando de cultura extra universitária, expressa por seu caráter difuso da vida psíquica e social do povo, constituídas por símbolos que não são objetos de análise ou interpretação sistemática. Dessa forma, trazer crianças e seus familiares, pertencentes à comunidade externa à universidade, para projetos que acontecem em espaços acadêmicos, nos permite fazer a interface sugerida por Bosi e ampliar olhares sobre produção de cultura.

Os grupos de crianças foram mediados por uma equipe de trabalho composta por profissionais atuantes e pesquisadores e futuros profissionais, sendo quatro alunos graduandos em licenciatura em música e uma estudante da pedagogia, supervisionados por duas docentes da universidade. Além disso, participaram do projeto duas alunas de pós-graduação. A equipe de trabalho reuniu-se para planejar as aulas/encontros e produziu semanalmente um planejamento pedagógico contendo a seguinte dinâmica: a) brinquedo livre: formas de acolhimento e interação nos

momentos que antecedem o início das aulas; b) canto de entrada: possibilidades musicais, com suportes lúdicos, para iniciar a aula e fazer com que as crianças sintam-se acolhidas; c) hora do canto: músicas infantis interativas voltadas para o desenvolvimento da oralidade e corporeidade, com uso de objetos lúdicos; d) marcha, dança e ciranda: resgate de danças circulares, canções da cultura popular, exploração dos movimentos e interação em grupo; e) conjunto de percussão: momento para exploração de pequenos instrumentos musicais, de objetos em suas possibilidades sonoras, junto com a música; f) relaxamento: músicas que sugerem um descanso e a aproximação física e afetiva entre as crianças e destas com adultos; g) despedida: estratégia musicalizada para encerrar a aula e afirmar o desejo de retorno para próxima semana. O desenvolvimento do planejamento foi vivido com o suporte pedagógico de diversos materiais lúdicos, como fantoches, lenços, fitas, tecidos, brinquedos de pelúcia, de plástico, bonecos de pano, cavalinhos de pau, chapéus, alguns objetos construídos com material reciclado, incluindo nesse rol de materiais, os instrumentos musicais voltados para o processo de musicalização.

No contexto do planejamento das atividades de educação musical, destaca-se a presença de um processo educativo dialógico entre os estudantes e as docentes coordenadoras do projeto, com a intencionalidade de pesquisar ações, instrumentos e músicas, refletir sobre o trabalho pedagógico realizado

e pensar novas estratégias didáticas que pudessem contribuir com o melhor desenvolvimento geral de cada criança participante, considerando os seus interesses e contexto de vida. A promoção do enriquecimento de repertório musical, assim como o prazer da convivência entre crianças e entre estas e os adultos foram mediados pelas sonoridades e brinquedos.

Compreende-se a musicalização como uma atividade de ensino e de aprendizagem de sons, cantos e danças, estimulando as manifestações imaginárias, gestuais e de olhares de cada participante. Targas e Joly (2009, p. 114) destacam:

[...] o fazer musical está ligado à percepção de mundo, variando conforme o momento histórico e o espaço social onde vivem as pessoas que estão envolvidas em processos do fazer artístico, seja ele composto por apreciadores, iniciantes, amadores ou profissionais. As experiências estéticas e sensoriais, frutos da vivência cotidiana de cada indivíduo, refletem as percepções auditivas, afetivas e emocionais das diferentes leituras de mundo, que também são decorrentes das diversidades de cada cultura.

O ouvir música é um processo de dar sentido àquilo que é ouvido. “Ouvir é uma atividade tanto criativa como receptiva entre a música (matéria) e o ouvinte, que é quem significa e personaliza a ma-

téria musical” (STIFFT, 2009, p. 30). Ao ouvir uma música, cada criança atribui um sentido e reage a ela a partir de suas experiências culturais com essa linguagem, vivenciadas com os adultos, como seus familiares, nos espaços escolares e em outros espaços sociais com outras crianças. Com crianças, é importante que estas experiências musicais estejam mediadas também por objetos lúdicos¹, estimulando a imaginação, a fantasia, a criatividade e a curiosidade.

Brincar é uma atividade intensa e preferida das crianças, que ocorre em uma dimensão imaginária sendo, assim, oposta à realidade. Sua realização pelas crianças é carregada de emoções e afetos, o que a caracteriza como uma atividade séria. Por desenvolver-se na dimensão imaginária é carregada de fantasia e simbolismo, oportunizando experiências de relações humanas e com os objetos da cultura e, por isso, sendo promotora de inúmeros processos educativos. Brincar representa a capacidade de mobilizar as fantasias que possibilita a criança compartilhá-las com outras pessoas, de modo a produzir saberes significativos (SOMMERHALDER; ALVES, 2012).

¹ Nesta pesquisa compreende-se objeto lúdico como recursos para expressão e vivência do lúdico, composto por brinquedos, brincadeiras, jogos, livros infantis, instrumentos musicais, objetos sonoros e pela própria ação de brincar. Comumente, o primeiro brinquedo da criança é o corpo (dela ou mesmo do/s adultos/s que se relacionam com ela), sendo inserida ao mundo dos objetos lúdicos por outras pessoas, considerando seu contexto social e cultural.

Compreendida como uma linguagem, brincar promove a imaginação, a criatividade, a comunicação, a interação, a socialização, o desenvolvimento de habilidades, é uma forma prazerosa de aquisição de conhecimentos para as crianças (KRAMER, 2009). Brincar não deve ser compreendido, por exemplo, como algo naturalizado, trata-se de uma experiência de cultura, por isso apreendido no contexto das relações estabelecidas com as pessoas e das mediações realizadas por estas no uso de objetos lúdicos.

Brinquedo é o suporte para a imaginação e ação lúdica. Trata-se de um elemento cultural que na ação lúdica é utilizado pelas crianças independente de sua proposta inicial, não definindo a brincadeira. Sobretudo, compreende-se que um dos objetivos do brinquedo é substituir os objetos reais para que as crianças os manipulem, os conheçam e interajam com estes e, quanto mais este material permitir a expressão da imaginação e da fantasia, maior será a sua qualificação educativa (KISHIMOTO, 1999; 2003).

Sommerhalder e Alves (2011) esclarecem que, na percepção da criança, qualquer objeto pode ser um brinquedo, quando este assume uma função lúdica. Consideram-se os objetos sonoros e os instrumentos de pequena percussão como brinquedos musicais, pois fazem parte do contexto da aula/encontro de música, tal como os bonecos e marionetes, assumindo um papel importante na construção da interação lúdica das

crianças com diferentes sons e músicas. A qualidade do material refletido no grau de segurança para a criança, no estímulo para o imaginário e na qualidade da experiência sonora e estética, são aspectos que devem ser considerados no momento da escolha desses objetos sonoros e brinquedos.

Ilari (2009) afirma que os registros de atividades musicais com crianças são muito antigos e podem ser encontrados em estudos filosóficos gregos, indianos e até em escrituras sagradas. Nos dias atuais, diz a autora, a música está muito presente na vida de gestantes, bebês, crianças, adolescentes e adultos, incluindo os diferentes âmbitos sociais. Dessa forma, a importância da música abre campos de estudos para olhares sobre o cotidiano escolar, familiar e social no qual as crianças fazem suas vivências, crescem e constituem a identidade e a cultura.

Nessa perspectiva, é que nos voltamos para um projeto de musicalização, no qual os encontros com crianças, sempre desenvolvidos com objetos sonoros, pequenos instrumentos e diversos brinquedos, são compreendidos como práticas sociais que desencadeiam processos educativos singulares e construídos dentro desse grupo específico. Com isso, o contexto da aula de música se tornou fonte importante de informação para que pudéssemos compreender o significado de alguns dos processos educativos gerados nos e pelos grupos envolvidos, constituídos pelas crianças nas relações com seus familiares e com a equipe de profissionais.

2 Procedimentos Metodológicos

Conforme anunciado, a pesquisa foi realizada dentro de um Projeto de Musicalização, que compõe um Programa de Extensão Universitária em Educação Musical.

A pesquisa sustentou-se na abordagem qualitativa envolvendo dados descritivos que foram obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e buscou retratar a perspectiva dos participantes do estudo (ANDRÉ, 2004). Como procedimento metodológico realizou-se a observação participante, na qual Cruz Neto (1994) destaca relação direta do pesquisador com os sujeitos de pesquisa e seus contextos. Esse procedimento foi escolhido por possibilitar a inserção e observação da realidade contextualizada, captando fenômenos que não conseguem ser obtidos sobre outra forma. A observação participante foi assumida, considerando que os sujeitos participantes da pesquisa foram crianças muito pequenas, inviabilizando a coleta sob a forma de entrevista ou mesmo conversas.

A coleta de dados foi realizada com duas turmas de musicalização infantil, sendo a primeira composta por crianças de aproximadamente dois anos de idade e seus familiares, e a segunda, por crianças com três anos de idade, em média e seus familiares. Os grupos de crianças foram acompanhados pela equipe de trabalho, composta por cinco estudantes de graduação, duas alunas de mestrado e duas docentes da universidade.

Participaram da pesquisa 25 crianças, que frequentaram os grupos de musicalização, acompanhadas de seus familiares. Não houve a presença das 25 crianças em todos os encontros que foram acompanhados, em decorrência da frequência voluntária e, por isso, ausência em alguma aula.

Os encontros de musicalização ocorreram no Laboratório de Musicalização² uma vez por semana com cada grupo e com duração de uma hora cada, por um período de quatro meses seguidos. O laboratório compreende uma sala ampla, com portas e janelas, piso de madeira, uma pequena área com jardim em anexo, decorado com cortinas e mobiliado com móveis e armários para acolher os pais e acompanhantes e para o desenvolvimento das práticas musicais com bebês e crianças. Destaca-se a existência de um vasto e diverso material pedagógico, como objetos lúdicos sonoros (apitos, conchas, colheres de pau, etc.), brinquedos, instrumentos de pequena percussão e almofadas. Um piano acústico, um piano digital, violão e tambores ficam à disposição para uso constante em aulas. O centro da sala constitui-se em um espaço livre, com demarcação de um círculo decorado com tema infantil.

A prática social acompanhada foi dos encontros para cantar e brincar que se desenvolveram nas aulas de

musicalização. Para chegar à compreensão de uma prática social existente, perguntou-se às crianças do grupo de aproximadamente 3 anos de idade “*o que você vem fazer aqui?*”. Algumas das respostas foram: “*eu venho brincar com o cavalinho*” (objeto lúdico utilizado em danças); “*eu vim dançar e brincar*”; “*eu venho brincar*”; “*dançar*”, “*cantar e dançar*”. Na turma de crianças de 2 anos de idade, em média, a percepção de uma prática social ocorreu por meio da observação das pesquisadoras das relações das crianças com a música, com a família, com a equipe de trabalho, com o espaço, com os objetos e com outras crianças. Essa observação se apoiou principalmente nos aspectos que poderiam ser vistos e percebidos nas crianças em suas interações com esses elementos ou pessoas. Como os grupos eram compostos por vários participantes, de diferentes idades, optou-se por focalizar os processos educativos que ocorriam na produção das crianças, no convívio entre elas e com outras pessoas do grupo (como equipe de trabalho). Sendo assim, os encontros para cantar e brincar que ocorreram no processo de musicalização são uma prática social, pois neles ocorrem relações entre crianças-crianças e crianças-adultos nos momentos de aula.

Importante ressaltar que foram seguidos os preceitos éticos de pesquisa, recorrendo aos participantes e responsáveis com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como o uso de nomes fictícios, preservando a identidade dos consentidos.

² O Laboratório de Musicalização é um espaço para ensino, pesquisa e extensão e desenvolve ações e atividades de um Programa de Extensão Universitária intitulado: “Educação Musical”.

Empregou-se o diário de campo como recurso metodológico de registro da observação participante nos grupos, em acordo com Bogdan e Biklen (1995, p. 150) “[...] em estudos de observação participativa todos os dados são considerados notas de campo, (sendo que) este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo”. Também foram seguidos os aspectos destacados por Falkembach (1987, p. 24) na produção destes registros:

[...] os fatos devem ser registrados no diário de campo o quanto antes, se possível imediatamente depois de observados. Caso contrário, a memória vai introduzindo elementos que não se deram; e a interpretação reflexiva, não separada do fato concreto, virá frequentemente deturpá-lo.

Os registros em diários de campo ocorreram da observação participante da rotina das crianças dos grupos de Musicalização, que se reuniram para cantarem, dançarem e brincarem. Os diários foram agrupados e realizaram-se leituras densas dos registros feitos. Os dados foram organizados em categorias de análise, na perspectiva anunciada por Franco (2008). Essas categorias foram construídas a posteriori, a partir dos conteúdos dos diários de campo, pois “[...] emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo da respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p. 61).

Realizou-se a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1995) e Franco (2008). Franco (2008) destaca que a análise de conteúdo toma a mensagem como partida, podendo esta ser verbal (oral ou escrita), gestual ou mesmo silenciosa, mas sempre comportando um significado e um sentido. Sendo assim, a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando conter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 42).

As categorias construídas, a partir dos resultados encontrados foram: *Recepção das crianças na chegada: interações por meio da caixa lúdica’; Brinquedos nas práticas musicais: fantasia e imaginação; Objetos sonoros como brinquedos.*

A seguir os resultados serão apresentados por meio dessas categorias e analisados qualitativamente, por meio da análise de conteúdo.

3 Resultados e discussão

Na categoria ‘Recepção das crianças na chegada: interações por meio da caixa lúdica’, destaca-se que, no momento de início dos encontros de musicalização, as crianças foram recebidas pela equipe

de trabalho que disponibilizava no centro da sala, uma caixa com diversos brinquedos, como bichos de pelúcia, carrinhos e miniaturas de animais. As crianças eram incentivadas a explorar os brinquedos, construir brincadeiras e relacionar-se entre si e com os adultos presentes.

Nesses momentos, algumas crianças sentavam na roda demarcada por uma fita no chão e se dirigiam sozinhas à caixa lúdica. A partir de objetos lúdicos selecionados por elas, brincavam livremente com os adultos próximos e também entre elas. Algumas, em momentos diversos, preferiam brincar sozinhas com o uso ou não dos brinquedos disponibilizados. Destaca-se a interação de uma criança com um dos educadores.

Gabriela brincava com o adulto, um dos responsáveis pela organização das aulas. Jogava um cachorrinho com rodas no joelho do adulto, que se jogava no chão e provocava risos na criança. (Diário de Campo, 8 de maio).

Outras crianças iniciavam alguns encontros junto de seus familiares e preferiam não aproximar inicialmente da roda de pessoas e da caixa lúdica. Nessas situações, um membro da equipe de trabalho, na tentativa de acolher a criança que chegava, oferecia-lhe um brinquedo ou incentivava outras crianças que já estavam brincando a convidarem aquela para brincar.

Diogo e sua mãe sentaram na roda, mas o menino não

se sentiu a vontade para sair do colo materno e explorar a caixa. Uma das educadoras entregou-lhe um cachorrinho de madeira com rodas, que logo ele pegou para brincar. (Diário de Campo, 8 de maio).

Às 18 horas iniciava-se a aula de musicalização propriamente dita, sendo que a maioria das crianças já estava presente, e uma das educadoras anunciava a hora de guardar aqueles brinquedos de composição da caixa lúdica. Esse processo era incentivado por uma música em que a equipe de trabalho e os familiares cantavam com e para as crianças, em que a letra anunciava o momento final de uma brincadeira e a ação de guardar os brinquedos. As crianças colaboravam com esse momento, guardando sozinhas os brinquedos de volta na caixa e anunciando, a partir do incentivo dos adultos em cena, um “tchau” para aqueles objetos lúdicos.

Sobre esse momento pôde-se presenciar a situação em que:

João queria continuar com os brinquedos e tinha alguns deixados no chão. Uma das adultas da equipe de trabalho se aproxima para conversar com ele sobre o brinquedo do chão e incentivá-lo a guardá-lo na caixa. Mas João, rapidamente, entende que a adulta quer o brinquedo para guardá-lo. Corre, então, até a caixa para deixar o objeto. (Diário de Campo, 14 de maio).

O momento de guardar os brinquedos na caixa se fez presente em todas as aulas. Mesmo quando, em um primeiro momento, a criança tenha desejado permanecer com o brinquedo, as relações estabelecidas com as outras crianças, o diálogo entre elas, os olhares, os gestos, a observação de outra criança guardando o material, a introdução e a condução de uma nova canção, possibilitaram que a criança compreendesse a necessidade de guardar esse objeto lúdico, pois, em seguida outras brincadeiras e outros brinquedos estariam a sua disposição.

A ação de representação simbólica de dizer “tchau” para aquele brinquedo que segue no “trem mágico”, a rotina dos encontros e a convivência naquele espaço entre as próprias crianças e entre elas e os adultos foram aspectos que contribuíram para a construção desses processos educativos.

Os brinquedos disponibilizados em uma caixa lúdica foram colaborativos como suportes para incentivar as relações entre as crianças, além de elemento pedagógico que possibilitou a aproximação dos adultos (como os membros da equipe de trabalho) com as crianças. Santos (2015), em pesquisa realizada nesse contexto, evidencia que a caixa lúdica utilizada nesse momento de chegada favorecia a ambientação das crianças, pois com os brinquedos as crianças circulavam pelo espaço da sala, permitindo assim a exploração deste. Para a autora, os brinquedos dispostos serviram ainda como incentivo para as

brincadeiras e, assim, fomentaram as relações no grupo.

Sommerhalder e Alves (2011) apontam que o brinquedo é um suporte na brincadeira, sendo qualificado com um bom material lúdico quanto maior a possibilidade de o brincante imaginar e criar. Ele é ainda um estimulador da imaginação e da fantasia por expressar, muitas vezes, imagens de representação de aspectos da realidade, oferece, assim, à criança a oportunidade de lidar com substitutos de objetos reais. Ao utilizar um brinquedo, é fundamental que as crianças possam desmontá-lo, sujá-lo, enfim, conhecê-lo. Nesse processo de brincar com o objeto lúdico (brinquedo), elas experimentam a tarefa constante de construção e reconstrução da realidade (ALVES; SOMMERHALDER, 2006).

Kishimoto (2003) indica que, na prática de brincar em grupo, composto apenas por crianças ou com adultos, é fundamental que as crianças, além de desenvolverem suas próprias aprendizagens, tenham oportunidades para aprender a respeitar regras e normas de convivência. Ao serem incentivadas por um adulto a brincar ou brincar com outras crianças, em grupos, elas ampliam seus laços de convivência e assim ensinam e aprendem conjuntamente. Além disso, podem ainda resolver conflitos de interesses pelo uso do mesmo brinquedos e estabelecer ou aprimorar relações afetivas.

Em momentos de convivência na brincadeira, as crianças tem oportunidades para construir um modo próprio

de explorar o ambiente, de se relacionar com os brinquedos e com crianças de diferentes idades (PRADO, 2009). A autora aponta ainda que as crianças podem

[...] expressar suas emoções e estabelecer relações sociais e afetivas diversificadas, experimentando, imitando, simulando, observando, inventando brincadeiras nos mais diversos momentos, nem sempre especificados ou permitidos para essa atividade, numa linguagem nem sempre de palavras, em que a dimensão do corpo e do movimento ganha amplitude especial – de transgressão, de fantasia, de músicas e histórias, do inusitado [...]. (PRADO, 2009, p. 104)

A categoria 'Brinquedos nas práticas musicais: fantasia e imaginação' representa diversos momentos lúdicos vividos pelas crianças em que brincadeiras com caráter simbólico mediaram as relações entre elas e os adultos (seja equipe de trabalho ou familiares).

Em uma atividade permanente de aula, conhecida como 'canção de acolhida', um membro da equipe de trabalho realizava a interação com a criança tendo como auxílio um fantoche de animal. Em tal ação, dirigia-se a cada uma das crianças enquanto todas as pessoas cantavam uma música de acolhimento, dizendo em um momento específico da música o nome da criança. Nesse momento, o fantoche era entregue para a criança ou mesmo permanecia nas mãos do educa-

dor, de modo que a criança era incentivada a interagir com esse personagem simbolizado no fantoche. O registro do diário de campo descreve a interação de algumas crianças com o fantoche.

Neste dia, o fantoche de ratinho foi usado para dar as boas-vindas às crianças (na música de acolhimento). Gabriela abraçou o fantoche e dançou com ele. Lucas e Breno preferiram não tocá-lo, então eles foram incentivados a tocar o brinquedo e foram tocados com o ratinho. Tati esticou os pezinhos na frente do ratinho e o abraçou com os pés. Isadora e Pedro acariciaram o fantoche e colocaram o dedinho em sua boca. (Diário de Campo, 22 de maio).

O fantoche de ratinho é usado para mediar a interação com a criança Laura e com isso, incentivá-la a cantar. Como Tadeu é a próxima criança sentada na roda e está longe de sua mãe, corre ao colo materno para ser recepcionado pelo fantoche ratinho. Ele acaricia o fantoche e abraça-o. O mesmo ocorreu com as demais crianças. (Diário de Campo, 11 de junho)

Tal fato pode ser compreendido pelo que retrata Kishimoto (2013), quando aponta que o brinquedo atende uma faceta funcional e simbólica de ingresso ao imaginário. Em seus aspectos materiais, o fantoche de rato tem uma

textura prazerosa, cor, tamanho, forma que permite que a criança interaja com ele, o que não é possível com o animal da realidade. Com isso, ela pode abraçar o fantoche, beijá-lo, apertá-lo, acariciá-lo, enfim, interagir com ele, de modo a conhecê-lo. Cabe lembrar que, na cultura brasileira, o rato é símbolo de um animal com sentido negativo, asqueroso, prejudicial à saúde e nojento. No entanto, com o fantoche, a criança pode refazer o significado cultural do animal, aproximando-se dele. Da mesma forma, uma boneca pode representar uma pessoa que está brincando de roda, compondo o conjunto de adultos e crianças que canta e dança em círculo.

Em outros momentos, o livro de histórias infantis também se apresentou como um objeto lúdico que oportunizou experiências musicais envolvendo a fantasia e a imaginação.

Uma das educadoras da equipe de trabalho contou a história do livro “Tum Tum Tum: um barulho do corpo”. A história envolvia duas meninas que escutavam os sons produzidos pelo corpo desde o momento que despertam até a hora de dormir. Alguns sons como aquele realizado pelo coração, o estalar dos dedos, a barriga roncando e o ronco ao descansar foram realizados por uma educadora da equipe de trabalho e reconstruídos pelas crianças, a partir de suas percepções. Alguns sons causaram risos nas crianças, outros foram

mais difíceis para realização como por exemplo, o estalar dos dedos e o ronco da barriga. (Diário de Campo, 15 de maio).

Um dia frio e chuvoso. Uma das educadoras da equipe de trabalho contou a história do livro “Plic Plic: um barulho da chuva”. Tentamos produzir o som das gotas d’água com dois dedos a bater na palma das mãos abertas. A criança Tati apresentou inicialmente dificuldades em realizar o movimento, e a educadora auxiliou-a ao pegar em sua mão. Após a ajuda, a criança conseguiu realizar o som e sorriu. Produziu-se o som de uma tempestade, ao bater os dedos na palma da mão fortemente. Realizou-se o ruído de uma garoa, ao movimentar os dedos levemente. A educadora da equipe de trabalho comparou o barulho das mãos com o da chuva do lado de fora. Perguntou se chovia forte ou fraco e a criança Tati respondeu fraco, o que de fato ocorria (Diário de Campo, 29 de maio).

As histórias e os livros estimulam a imaginação das crianças, ampliam as possibilidades sonoras e sugerem novas práticas lúdicas, pois os livros usados tinham sons. Os misteriosos mundos encontrados nos livros de histórias infantis lidos ou contados pelos adultos aguçam a vontade de experimentar o ouvido, por meio do brincar (KRAMER, 2009).

Os livros escolhidos para a musicalização envolveram ambientes sonoros, os quais estimularam a compreensão e produção de sons pelas crianças, em um contexto de fantasia e imaginação. A percepção dos sons feitos ao contar as histórias e as relações das crianças com os adultos presentes e com outras crianças contribuíram para que elas produzissem sons, cada uma ao seu modo.

Em algumas experiências musicais, materiais como travesseiros também foram transformados em brinquedos pelas crianças que, mobilizadas pela fantasia e pela imaginação, atribuíram outras funções para esse objeto.

Ao som de uma cantiga de ninar, entrega-se um travesseiro de tecido para cada criança e pede-se que deite próxima de seus familiares. A criança Luciana, ao pegar o travesseiro que tem um botão como objeto decorativo, tenta girá-lo, canta para ele e o cutuca. Isso desperta a curiosidade de Tadeu que circula pela sala à procura de um travesseiro parecido. Leva-o para perto da Luciana e juntos ficam brincando deitados e, em outros momentos, sentados com o botão do objeto, ora cada um com o seu, ora com o travesseiro do outro. (Diário de Campo, 14 de maio).

Em outro encontro de musicalização, uma criança fez do travesseiro (objeto usado na música de relaxamento para que as crianças ao deitarem no chão

possam apoiar a cabeça) um brinquedo de deslizar pelo espaço, lembrando um avião ou um pássaro que acompanha a música com seu voo. Já outra criança deslizou o travesseiro, com o auxílio da mão até chegar aos pés da sua mãe. Retornou deslizando para o centro da roda, sempre ao sabor daquilo que a canção sugeria. Outra criança curiosamente a observou e imitou-a realizando um movimento muito parecido, criando uma nova relação com o material, pois, ao invés de deslizar com as mãos, ela colocou a cabeça no travesseiro e movimentou-se como uma “minhoca”. As duas crianças que estavam próximas encontraram-se nessa brincadeira, usando cada uma o seu travesseiro e, depois de interagirem com esses objetos lúdicos, voltaram para suas respectivas mães. Dessa forma, a canção estimulou a fantasia, ajudou o desenvolvimento da imaginação e a aproximação afetiva entre crianças e seus familiares.

O interesse infantil pelas práticas musicais foi percebido na curiosidade demonstrada com a introdução de outros objetos na aula, que enriqueceram a experiência musical.

Maria começa a entregar balões (conhecidos como bexigas) para as crianças, enquanto Sabrina e Marília abriam um tecido extenso, largo e colorido, em formato arredondado e conhecido como paraquedas. Foi solicitado que as crianças jogassem as bexigas no centro do paraquedas e balançasse-

-o, acompanhando a música. Algumas crianças estavam nitidamente empolgadas com os balões, outras entusiasmadas com o próprio tecido. Algumas ajudavam a balançá-lo, outras jogavam ao alto seus balões, abrindo mão do objeto, como era o caso de Tadeu que queria o balão verde e a Marcela o balão cor de rosa, o que demandou a negociação entre eles para a troca dos balões. Quando o paraquedas descia ao chão, as crianças como a Leandra e a Priscila queriam subir nele. E quando o paraquedas era movimentado, acompanhando o ritmo da música, as crianças entravam embaixo dele, sentindo de maneira mais concreta os aspectos musicais da canção. Algumas crianças ficavam embaixo e outras queriam que abaixasse o paraquedas para que pudessem pegar seu balão. (Diário de Campo, 11 de junho)

A alegria das crianças com esses objetos lúdicos foi contagiante, percebido pelos olhares, gestos e falas. No momento em que todos cantavam, o paraquedas e os balões (bexigas) serviram de apoio ao imaginário simbolizando tradições culturais, pois eles representavam alguns objetos comumente encontrados em muitas festas juninas brasileiras, como balão e fogueira. Esses objetos lúdicos oportunizaram outras experiências motoras, como de latera-

lidade e experiências sensoriais, como tato e audição.

Para brincar, a criança pode ou não utilizar um objeto simbólico. Como lembra Bomtempo (1997), ele é o parceiro da criança na brincadeira. Os brinquedos simbólicos são aqueles que criam uma situação imaginária e que servem como suporte para o faz-de-conta (KOBAYASHI, 2009).

Explorar um material e descobrir outros jeitos de brincar ou mesmo transformá-lo em um brinquedo possibilita à criança a experiência da autoria, em que aprender acontece a partir da criação, da atribuição de um significado e não da reprodução (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Além de considerar o objeto lúdico uma motivação para as práticas musicais com as crianças, este também proporcionou a ampliação das oportunidades para explorar, inventar, descobrir, partilhar, imaginar e ampliar relações sociais entre as crianças e com seus familiares.

Benjamin (1984) aponta para a independência do brincar em relação ao brinquedo. Ele defende que conteúdo ideacional do brinquedo jamais determina a brincadeira, pois é a brincadeira que orienta o uso dos objetos. Por isso foi possível, naquela cena lúdica, a transformação, pelas crianças, do travesseiro em pássaros ou avião. “A riqueza dos brinquedos decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil. E, não como muitos acreditam, da possibilidade de imitação dos gestos [...]” (OLIVEIRA, 1989, p. 58).

A terceira e última categoria “*Objetos sonoros como brinquedos*” destaca as interações das crianças com os objetos sonoros nas práticas musicais.

Outro trecho de diário de campo mostra como as crianças interagiram com os objetos sonoros no momento em que cantavam as músicas propostas e como esses materiais, transformados por elas em brinquedos, ampliaram as possibilidades sonoras como, por exemplo, a exploração de diferentes sons e ritmos.

Para interagir ainda mais com as crianças, fez-se o combinado de agitar o chocalho até o momento de o relógio tocar. E assim, as crianças se atentavam à tarefa com ajuda dos pais, fazendo o gesto bem expressivo de segurar o chocalho e o ruído “Shiiii” (para ficar em silêncio). Interessante que Tadeu se movimentava no sentido de agitar o chocalho. No momento em que o despertador ligava, Tadeu deixava os chocalhos no chão para sentir com os dedos o despertador tocar e depois voltava a agitar o chocalho pela sala. Repetiu a cena durante todas as vezes que a música foi cantada. (Diário de Campo, 11 de junho).

Sommerhalder e Alves (2011) esclarecem que as experiências lúdicas das crianças são ampliadas pelos adultos quando estes lhes fornecem recursos lúdicos e/ou se relacionam com elas nas brincadeiras. Esclarecem ainda que as crianças atribuem outros significados

aos materiais, inventando novas formas de explorá-los e assim, transformando as suas próprias tradições brincantes.

O trecho de diário de campo revela como a equipe de trabalho disponibilizava os objetos sonoros às crianças. Por meio de cestos de palha colocados no centro da roda, a autonomia de meninos e meninas foi fomentada, pois cada criança responsabilizava-se por escolher sozinho um objeto, pegá-lo e devolvê-lo ao final da atividade. Essa experiência oportunizou ainda a escolha de materiais, a iniciativa de buscá-lo, as negociações necessárias em caso de escolha do mesmo objeto lúdico, além da ampliação de relações sociais. Horn (2002) afirma que a disposição de materiais e brinquedos em espaços de trabalho pedagógico deve estar ao alcance das crianças, para que, assim, desenvolvam sua autonomia e independência incentivando, por exemplo, a liberdade de escolha de qual brinquedo pretende usar para brincar.

Em outra situação de prática musical, foram utilizados martelinhos sonoros como objetos lúdicos para imitação do som de grilos, como sugeria a canção proposta. Ao brincar com os martelinhos sonoros, disponibilizados em uma cesta no centro da roda, primeiramente elas escolheram o material conforme a cor desejada e, em seguida, foram incentivadas pela equipe de trabalho a conhecer e explorar livremente o objeto e suas possibilidades sonoras, realizando para isso movimentos de bater no chão de várias maneiras (com uma das mãos, com as duas, com o cabo do ob-

jeto tocando o chão). Elas produziram diversos sons, perceberam que o som depende da maneira de tocar e segurar o material, assim como compreenderam o momento apropriado da música para baterem com esses brinquedos no chão. Também produziram sons fortes e leves, ao controlarem a intensidade da força empregada para baterem o objeto conforme a entonação da voz.

A música “Grilo” produzia um som similar ao canto do inseto (“cri cri, cri cri”). Para realização dessa parte da canção, colocou-se um cesto de palha ao centro da roda com martelinhos sonoros. As crianças pegaram os martelinhos e a criança Pedro trouxe alguns para os adultos presentes. Ao reproduzirem o som do grilo, bateram os martelinhos no chão. Cantaram com entonação fraca e o objeto foi batido no chão de forma fraca e, quando cantou-se forte, este objeto foi batido de modo forte. (Diário de Campo, 8 de maio).

Na brincadeira a seguir, um tapete com notas musicais permitiu que as crianças caminhassem e conhecessem cada tom relativo a cada uma das notas. No brincar, uma criança que já havia passado pela experiência de caminhar no tapete, auxiliou outra que não conhecia o percurso, desencadeando um processo de ampliação de conhecimento das notas musicais, de movimentos e relação espaço e corpo.

Foi lembrada pela equipe de trabalho a canção “O menino canta”. Primeiramente, todas as pessoas cantaram juntas. Em seguida, duas educadoras inseriram no centro da roda um tapete em forma de escala musical. Em cada peça havia uma nota musical (do, ré, mi, fá, sol). As crianças foram convidadas a andarem sobre as notas ao cantarem a música. Uma educadora caminhou sobre o tapete, depois convidou as crianças. Quem se habilitou primeiramente foi a criança Gabriela, que caminhou de mãos dadas com a educadora. A próxima foi Amanda, auxiliada por Gabriela que lhe deu as mãos juntamente à educadora. Depois as demais crianças também caminharam de mãos dadas com a educadora e, em seguida, duas caminharam juntas e outras preferiram caminhar sozinhas. (Diário de Campo, 9 de junho).

Nessas práticas musicais com as crianças, ocorreram o aprimoramento de noções musicais básicas, como altura, intensidade, timbre e duração, como também o conhecimento do mundo musical e das tradições culturais da música. Destaca-se que, nesses encontros de musicalização, também foram utilizados vários instrumentos de pequena percussão (chocalhos, guizos, pandeiros, castanholas, claves, etc.), violão, flauta doce, piano e xilofones, que revelaram outras aprendizagens que não foram objeto de

destaque nas categorias apresentadas neste texto.

Ao longo dos encontros, as crianças cantaram, dançaram, tocaram e brincaram. Em muitas canções, os objetos sonoros forneceram suporte para estímulo do interesse infantil, percepção de ritmos, produção de sons interessantes em determinadas músicas e incentivaram danças. As aprendizagens produzidas nas relações humanas nessas práticas musicais, tendo como apoio os brinquedos, aproximam-se daquelas destacadas por Brito (2009):

(As) crianças são seres brincantes, musicais, receptivos à energia que emana das forças sonoras. Conectando a escuta (do entorno, de sonoridades e obras musicais diversas) e os gestos produtores de sons – vocais, corporais ou com materiais diversos, o fazer musical infantil integra uma gama de possibilidades: cantar, tocar, movimentar-se, desenhar e registrar sons, improvisar, etc. (BRITO, 2009, p. 12).

Esta autora anuncia ainda que, durante o período de desenvolvimento da primeira infância, as crianças sonorizam sensações, percepções e pensamentos. Experimentar se sobrepõe à técnica musical, e fazer música aproxima-se da vontade, do desejo e da conquista (BRITO, 2007).

Compreende-se ainda que o prazer das crianças em estar nesse espaço de musicalização aproxima-se das ideias

de Sommerhalder e Alves (2012) quando apontam que é difícil imaginar uma criança que não goste de brincar, dado o prazer com o qual se entrega a suas atividades lúdicas. Aliás, é da nossa humanidade esse interesse para o lúdico. Fica claro que esses dois grupos de crianças vivenciaram experiências musicais que geraram processos educativos construídos por elas próprias, nas relações estabelecidas com os adultos, entre elas e nas interações com os brinquedos.

3 Considerações finais

Nessas práticas de musicalização, os processos educativos identificados foram brincar, cantar, dançar, tocar, conhecer músicas; explorar, perceber e produzir sons; explorar ritmos; aprimorar noções musicais básicas (altura, intensidade, timbre e duração); ampliar conhecimento de tons musicais; conhecer o ambiente sonoro e tradições culturais musicais; experimentar, descobrir, partilhar e inventar objetos lúdicos e brincadeiras; ampliar relações sociais, aprofundar vínculos afetivos e aprender a conviver em grupo; ter iniciativa, escolher e tomar decisões; explorar espaço e materiais; desenvolver imaginação; compreender regras e uso coletivo de brinquedos e objetos sonoros; aprender a negociar materiais e compreender a rotina. Esses processos de ensinar e de aprender ocorreram das relações entre as próprias crianças e delas com os adultos.

Na presença de um novo instrumento musical, por exemplo, as crian-

ças primeiramente puderam conhecer o material, explorando-o (observando formato e cores, assoprando, apertando) e interagindo com este, buscando emitir algum som. As crianças ainda observaram como outras crianças, e os adultos usavam os objetos sonoros e buscaram tocar o instrumento, conforme suas percepções. Durante as canções em roda, a distribuição espacial dos participantes em círculo permitiu que as crianças se olhassem, observassem e relacionassem por meio de gestos e falas.

Os objetos sonoros, considerados nesta pesquisa como brinquedos (como chocalhos, tambores, guizos, castanholas), assim como lenços, fanto-

ches, cavalos de pau, bichos de pelúcia, bonecas de pano e livros de histórias infantis, incentivaram a participação das crianças em brincadeiras, cantos e danças, ampliaram as relações entre as crianças e com os adultos. A pesquisa indica que esses materiais pedagógicos se mostram como importantes recursos para serem utilizados em propostas de educação musical com crianças, a partir da compreensão de apoios lúdicos colaboradores na acolhida, na produção de cultura lúdica e musical, na convivência das crianças e fortalecimento de vínculos afetivos, sobretudo na promoção de momentos prazerosos, sensíveis e mais humanizadores na educação musical.

Referências

- ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. *Motriz*, Rio Claro, SP, v. 12, n. 2, p. 125-132, maio 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 150-175.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-71.
- BOSI, A. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: _____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345.
- BRITO, T. A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- _____. A barca virou: o jogo musical das crianças. *Música na educação básica*, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 1, p. 11-22, out. 2009.

- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.
- CSIKSZENTMIHALY, M. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*, Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.
- FRANCO, M.L. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- ILARI, B. *Música na infância e adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: Ibplex, 2009.
- JOLY, I. Z. L. *Projeto de musicalização*. Cadastro Proexweb-UFSCar. Atividade de Extensão. Trabalho não publicado. 2013.
- KISHIMOTO, T. M. et al. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- _____. *O brinquedo e a produção cultural infantil*. Educação Especial: Novas visões sobre a criança, cultura e sociologia da infância. São Paulo: Segmento, 2013. p. 84-96.
- KOBAYASHI, M. C. Classificações dos objetos lúdicos. *Direcional Educador (Impresso)*, v. 50, p. 12-16, 2009.
- KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio*. Crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.
- OLIVEIRA, P. S. *O que é brinquedo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OLIVEIRA, M. W. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...Caxambu: Anped*, out. 2009. p. 1-17.
- PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 93-111.
- RANIRO, J. *Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- SANTOS, C. M. dos. *Culturas lúdicas da primeira infância: processos educativos em musicalização*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. *Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender*. Curitiba: CRV, 2011.

_____. Infância e Educação Infantil: aspectos inconscientes das relações educativas. *Pai-déia*, n. 22, v. 52, p. 241-249, 2012.

STIFFT, K. Apreciação Musical: conceito e prática na Educação Infantil. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

TARGAS, K. M.; JOLY, I. Z. L. Canções, diálogo e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da Abem*, v. 21, p. 113-123, 2009.

Recebido em março de 2015

Aprovado para publicação em agosto de 2015