

Reflexões sobre o brincar na prática musicalizadora: o jogo na educação musical

GTE 10 - Educação Musical na Infância

Comunicação

Isaac Luís de Souza Santos
Universidade Federal de Minas Gerais
Isaac_flauta@yahoo.com.br

Helena Lopes da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais
helopesster@gmail.com

Resumo: Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de mestrado em andamento intitulada “Educação musical para crianças de zero a três anos de idade em tempos de pandemia e isolamento social: um estudo sobre práticas docentes de professores de música”, que tem como objetivo principal estudar (ou compreender) as aulas de música de professores brasileiros que ministraram aulas particulares on-line no contexto da Pandemia de COVID-19 para crianças de zero a três anos. Neste artigo serão apresentadas reflexões sobre o brincar na prática da educação musical, conceito central da pesquisa. O brincar aqui exposto não será tomado como meio para se desenvolver habilidades musicais, mas, como experiência genuína da infância (Piorski, Brito, Hortélio) e que constitui o substrato para o que é nomeado como Cultura da Infância no campo da Sociologia da Infância (Sarmiento). Apresentar contribuições do conceito de brincar para a educação musical na infância a partir de uma concepção mais ampliada desse fenômeno, apartada da comum relação do brincar na experiência musicalizadora como recurso de aprendizagem é o mote deste artigo. Para tanto a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica por meio da qual foram identificados autores do campo da educação musical que propõe uma experiência mais ampliada do brincar na prática musicalizadora (Delalande, Brito, Lino, Silva, Hortélio). A partir das leituras realizadas é possível inferir que perspectivas de compreensão sobre o brincar e sua relação com a educação musical são variadas, e a experiência na prática musicalizadora será marcada pelas concepções de infância, de brincar e de processos de aprendizagem que sustentam os educadores musicais na teoria e na prática.

Palavras-chave: Brincar; Musicalização Infantil; Primeira Infância.

Introdução

Como professor de música, tenho um percurso construído na experiência de onze anos de prática em diferentes contextos (escolas especializadas de música, escolas regulares públicas, privadas e aulas particulares) e nos últimos sete anos, minha atuação foi direcionada para a musicalização com bebês e crianças pequenas em grupos.

Pude observar que para o bom desenvolvimento das aulas de musicalização é necessário o estabelecimento de um verdadeiro pacto lúdico, no qual o jogo simbólico se estabelece. Assim sendo, o brincar tem tanta relevância quanto a linguagem musical no processo educativo. Corroborando com o pressuposto acima, Brito (2019) afirma:

Convivendo com as crianças, ao longo de muitos anos, apreendi o sentido do jogo, do brincar, em suas vidas. Sentido que na primeira infância, não se encontra em ganhar ou perder, mas, sim, em mergulhar na magia, na imaginação, no faz de conta, no impossível, até! O sentido do jogo se encontra nele próprio, no brincar [...] (BRITO, 2019, p. 40).

É importante, portanto, reconhecer a natureza brincante e o sentido do jogo para a criança, visto que é através dele que ela estabelecerá suas relações, inclusive nos processos de aprendizagem. Não se trata de utilizar a brincadeira como recurso para a transmissão do conhecimento musical, mas de assentir que o brincar é linguagem, estado e experiência essencial da infância. Piorski (2016) discorre sobre a profundidade da experiência do brincar para a criança, que, segundo o autor, propicia a ela identificar o que a constitui como pessoa:

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa. (PIORSKI, 2016, p. 63).

Portanto, o brincar é um percurso trilhado pela criança no qual ela constrói conhecimentos sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma. A aquisição de saberes acontece por uma necessidade intrínseca de descobrir-se a si e ao mundo através do fenômeno lúdico chamado brincar.

O Brincar, a Cultura da Infância e a autoria da criança nos processos de aprendizagem

Nessa perspectiva de compreensão sobre o brincar, torna-se necessário considerar a dimensão cultural dessa experiência. Sarmiento (2002) discorre sobre a cultura da infância, constituída pelos brinquedos e brincadeiras de autoria das crianças. As produções culturais das crianças tornam-se expressões de tanta relevância quanto às produções realizadas pelo

ser humano em qualquer outro tempo da vida. Expressam a singularidade da compreensão e expressão do mundo interno e externo, em um discurso de autoria das próprias crianças, o que é extremamente importante, uma vez que comumente a criança é silenciada ou não convidada a dizer sobre si. Ainda sobre essa produção cultural feita pelas crianças, Sarmiento afirma que

Entre as formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, consideraremos fundamentalmente os jogos infantis, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo que são hoje um patrimônio preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta. Referimo-nos, por exemplo, a jogos como a macaca (assim designada em Portugal, mas como uma expressão quase universal, conhecida pela “amarelinha” no Brasil, por exemplo), os berlindes, os jogos de laço; os brinquedos como pião, os papagaios de papel [...]. Mas integram também nas culturas da infância modos específicos de significação e de uso da linguagem que se desenvolvem especialmente no âmbito das relações de pares e que são distintos dos processos adultos (SARMENTO, 2002, p. 7).

No Brasil, uma das referências na pesquisa sobre a cultura da infância é Lydia Hortélio. Em entrevista concedida por ela no ano de 2009, relata que seu interesse pela cultura do brincar foi despertado quando um professor mostrou a ela gravações do início do século XX de crianças bem pequeninas cantando. Isso fez com que ela passasse a pesquisar e registrar os brinquedos cantados de sua própria infância e posteriormente os brinquedos de diferentes lugares do Brasil e do mundo. Hortélio (2009 p. 1) explica que brinquedo não se restringe a um objeto-brinquedo é tudo que envolve o brincar. Das mãozinhas do bebê às brincadeiras de roda e jogos com regras inventados pelas crianças, tudo isso é brinquedo, porque para a criança são elementos que em determinado contexto a colocam em estado de brincadeira.

Hortélio (2009) relata ainda uma experiência que viveu com um professor que destacou para ela a presença da brincadeira das cantigas tradicionais da infância:

Esse professor que me chamou a atenção que nós educadores tínhamos o costume de tirar a cantiga e dar aula de música. Ele disse que isso não era brinquedo. O brinquedo tem a cantiga, tem a palavra, tem uma ação, tem um movimento próprio e precisa ser brincado para poder ter vida. Ele dizia que brinquedo é um organismo vivo. (HORTÉLIO, 2009, p. 1)

Com Brito (2009), Piorski (2016), Sarmiento (2002) e Hortélio (2009), é possível destacar o quanto o brincar é experiência constituinte da infância, que revela percepções da

criança sobre si e sobre o mundo e de caráter autoral singular e coletivo. Assim sendo não é todo movimento lúdico da criança que pode ser compreendido como brincar. Sobre a experiência lúdica como ferramenta e expressão genuína da criança, Pereira (2009) diz:

A partir do momento em que uso o brincar como simples ferramenta de ensino, eu privo a criança do exercício de reelaborar uma dada realidade e dar novos significados às coisas em sua volta. Porém, se entendo o brincar como uma possibilidade de expressão, reconhecendo-o como cultura, como forma do ser humano de tornar-se presente no mundo com sua peculiaridade de indivíduo e de integrante de um grupo social, há uma chance de o brincar se instalar como uma das ações de formação de identidade da criança e, aí sim, exercer um papel importante na aprendizagem. (PEREIRA, 2009, p. 26)

Nessa direção, para que a experiência do brincar possa integrar a aula de música faz-se necessário, portanto, a presença de autoria nos movimentos lúdicos das crianças e a utilização do repertório da cultura da infância. E isso não anula a possibilidade de aprendizado da criança, pelo contrário: ele acontece de forma mais ativa, orgânica, com um sentido para a criança. Ela se torna a protagonista do processo. Portanto, os conteúdos que a criança apresentará são oriundos dessa vivência e devem ser o ponto de partida para outras experiências, como analisa Delalande (2019)

Educar as crianças não é fazê-las sair de um estado de vazio musical, no qual elas supostamente estavam, para levá-las a certo nível de competência. Mas, ao contrário, é desenvolver uma atividade lúdica que existe dentro delas e que é finalmente a própria fonte do jogo musical (DELALANDE, 2019, p. 42).

Isto é, contar com os conteúdos e repertórios que a criança apresenta torna-se elemento imprescindível no processo de musicalização infantil, de modo a favorecer a construção da relação da criança com o educador e a fomentar seu protagonismo no desenvolvimento de suas habilidades musicais.

Nas experiências de brincar, outro aspecto relevante nos processos informais e sensoriais de aprendizagem, independente de serem musicais ou não, é o que se refere à imaginação. O jogo ou brincar simbólico inauguram uma nova ordem na qual a criança consegue pensar por imagens, símbolos, realizar construções metafóricas da realidade, decorrentes de seus processos de elaboração da realidade ou de interferência nesta.

Girardello (2011) define a imaginação como um espaço de liberdade para a criança, no qual ela lida com a realidade dentro das possibilidades do que é ou não realizável. Para a

autora, alguns elementos são favoráveis ao desenvolvimento da imaginação: a arte, o tempo e a mediação. A autora afirma que a possibilidade da fruição estética é apontada como fundamental no processo de desenvolvimento da imaginação e que para tanto, a criança necessita de tempo para apreciação e contemplação estética. O contato com a natureza é apontado como matéria-prima para a imaginação em função dos elementos desestruturados nela presentes, variabilidade de experiências sensoriais e do constante estado de construção de hipóteses que ele possibilita à criança.

Já a mediação do adulto é outro fator considerado pela sua relevância no fomento à imaginação infantil pela possibilidade de qualificar, no que se refere à atribuição de novos sentidos, de ampliar, contudo, a partir de um repertório genuinamente construído pelo adulto. Para a autora: “Uma educação da infância que enfatize a imaginação pode contribuir para desmanchar o preconceito dualista que em nossa cultura ainda separa radicalmente a razão da emoção, a sensibilidade do intelecto.” (GIRARDELLO, 2011, p. 13).

Aceder que o bebê e a criança são sujeitos que apresentam um percurso de imersão no universo do brincar; que a imaginação é expressão genuína das crianças nesse processo e que os brinquedos por elas construídos constituem a legítima cultura da infância são pontos que sustentam minha prática musicalizadora. E é sobre ela que discorrerei a partir dos apontamentos teóricos e reflexões anteriormente apresentados.

Olhares para uma prática musicalizadora

Doravante apresentarei alguns aspectos que considero relevantes em minha prática musicalizadora para a primeira infância, pautada pelo reconhecimento do brincar e da imaginação enquanto experiências singulares e vitais para as crianças e na legitimação de suas produções culturais.

A criança no centro do processo

Nas aulas de musicalização infantil proponho a experiência da aprendizagem pelo brincar, pelo jogo. Torna-se necessária a atenção para uma não “didatização” da experiência do brincar, conforme afirmam Portilho e Tosatto (2014). Para elas, para que isso não aconteça, o ponto inicial é reconhecer que entre adultos e crianças está estabelecida uma relação de poder, e no que concerne ao brincar, mesmo que em um contexto pedagógico, o

adulto deve abrir mão de controlar excessivamente e abrir espaço para “[...] as descobertas, hipóteses, criações e invenções das crianças” (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p. 756). Assim, possibilitamos o emergir da Cultura das Infâncias, conforme define Sarmiento (2002).

Neste sentido, Delalande (2019) afirma que é necessário descobrir o que é “não-direcionamento” da criança na experiência do jogo e que para ele trata-se de não tentar conduzir a criança para um resultado pré-determinado, respeitando a “tendência” da criança em relação a uma atividade, respeitando-a e encorajando-a.

Brito (2003) aponta para o conceito de uma trajetória da expressão musical da criança que vai do “impreciso ao preciso”. Trata-se um percurso que nada tem a ver com uma conotação de valor ou julgamento, e sim, sobre as condutas infantis de exploração e produção sonoras. Ela discorre sobre esse processo, que se inicia nos experimentos diversos que os bebês fazem com suas vocalizações, emitindo movimentos sonoros ascendentes e descendentes. Posteriormente, na livre exploração de instrumentos sonoros e musicais, nos quais a criança produz sua própria música a partir dos gestos musicais necessários para esse feito, experimentando, reproduzindo, criando. Culminando com o interesse pelas regras da linguagem musical, advinda das aquisições de outros códigos, como por exemplo, o progressivo domínio do sistema alfabético, que instaura uma nova ordem relativa às regras, à organização, seriação e concentração. Do impreciso ao preciso, a trajetória da criança acontece respeitando seu desenvolvimento, contudo, Brito (2003) chama a atenção para a importância das intervenções educativas nesse processo

Obviamente, respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar sempre como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil. Entretanto, é importante considerar legítimo o modo como as crianças se relacionam com os sons e silêncios, para que a construção do conhecimento ocorra em contextos significativos, que incluam criação, elaboração de hipóteses, descobertas, questionamentos, experimentos, etc. (BRITO, 2003, p. 45).

Portanto, o papel do professor descrito pela autora vai ao encontro com o papel do adulto mediador anteriormente descrito por Girardello (2011), no sentido de que ele qualifica os movimentos investigativos e as construções de hipóteses das crianças em seu

processo de construção do conhecimento, ampliando o olhar e atribuindo novos sentidos, o que se dá através da oferta de novas informações e do convite a outras possibilidades.

Neste sentido, Brito (2003) afirma que no processo de educação musical, o sujeito prioritariamente é a criança e não a música e que: “A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças hoje” (BRITO, 2003, p. 46).

Para tanto, é necessário o estabelecimento de uma relação dialógica, que legitima o discurso infantil e o protagonismo da criança em seu processo de aprendizado e de construção do conhecimento, o que ainda é muito desafiador, especialmente porque os profissionais da educação são formados ainda sob a égide de concepções muito cristalizadas sobre o desenvolvimento infantil e com uma compreensão equivocada do seu papel formativo, comumente entendido como meramente informativo. Brito (2019) faz um convite: o de nos deslocarmos do lugar do suposto saber para estabelecer relações mais horizontais com as crianças em um processo que é para elas e com elas.

No sentido do protagonismo das crianças, Lino (2010) sistematiza as observações que fez do processo de criação musical genuinamente feita pelas crianças, que a autora nomeia como “Barulhar”. A autora apresenta uma perspectiva de aprendizagem musical na qual as crianças, a partir delas mesmas, detêm um saber e realizam suas produções a partir deste e das relações que estabelecem. Ela parte da perspectiva da Sociologia da Infância, que não generaliza a experiência da infância, visto que são muitas as infâncias, com variações entre as sociedades, culturas, até mesmo dentro de uma própria família

Logo, a compreensão da infância como uma construção social implica apropriar-se do modo como as crianças vivem em grupo e, por consequência, como vivem sua cultura, como interagem em seu entorno. Nesse momento, entende-se que infância é um substantivo plural: infâncias. O mesmo acontece com a música, não existe uma música das crianças, mas inúmeras músicas. [...] a postura musical e reflexiva conquistada pelas crianças não é entoada em uníssono, mas é constituída de forma integrada à estrutura polifônica da vida cotidiana na coletividade, atravessada pelos valores morais e pelas relações sociais experimentados com os pares na sociedade ou que emergem na performance (LINO, 2010, p. 82).

Assim, é de fundamental importância que o professor dê abertura para que a criança apresente seus saberes oriundos a partir de suas vivências, contextos e interações, e os valorize, pois é a partir do que a criança traz, que o aprendizado musical e a construção

de habilidades musicais acontecerão de modo que faça sentido e seja mais orgânico para a criança. Nesse sentido, torna-se questionável a concepção de que a aprendizagem musical deve partir da premissa da transmissão de conteúdos padronizados por faixas etárias, que considere um vir-a-ser musical sustentado por diferentes métodos cujo foco está no desempenho, reflexo do desempenho do adulto. A lógica que sustenta tais metodologias traz implícita (e por vezes, explícita) a concepção de que

[...] a criança deveria percorrer sucessivas etapas do desenvolvimento cognitivo numa lógica cumulativa, linear e progressiva até atingir os estágios adultos. Tal atitude acabava [...] determinando trajetórias constituídas de aprender e ensinar música (LINO, 2010, p. 83).

Tendo como referencial a criança e reconhecendo que seu modo genuíno de expressão, de investigação e de construção de hipóteses é pelo brincar, torna-se natural o pensamento de que no processo de educação musical, a aprendizagem aconteça, portanto, pelo brincar. Lino (2010) descreve em seu estudo que para as crianças observadas por ela durante sua pesquisa (crianças do maternal II, com idades entre três e quatro anos)

[...] os tempos de brincar sempre foram encontros para fazer música. Nesses encontros, a música não ignora o ruído, não idolatra a canção, nem um tipo específico de construção sonora, mas cria relações no risco e no excesso de experimentar a ludicidade do corpo e das paisagens sonoras do entorno. [...] Nessa ação, a música como substantivo plural não prescreve, mas emerge na infância como brincadeira, acolhendo e se nutrindo de vários repertórios que lhe conferem identidade, servem à diversão e à alegria para expressar a necessidade de lançar o corpo à sensibilidade de soar (LINO, 2010, p. 8).

Portanto, no panorama de uma educação musical, cujas práticas pedagógicas tenham no centro a criança, torna-se necessário acolher as expressões sonoras da infância também como expressões musicais, a partir da perspectiva da relação das crianças com os sons e os sentidos a eles atribuídos por elas. Como já dito anteriormente, este é um desafio para professores de música, que em suas formações comumente não têm contato com apontamentos teóricos dessa natureza, vivências práticas que abarquem tais perspectivas e mais: vivência biográfica de legitimidade de seus saberes na infância. Um caminho que convida a novas concepções e ressignificações.

Condução Narrativa

As aulas de musicalização que ministro para bebês ou crianças pequenas discorrem a partir de uma condução narrativa. Trata-se de uma história narrada ou cantada que irá conduzir a criança e o adulto participante (uma pessoa que acompanha o bebê e a criança nas aulas- mãe, pai, babá ou outro cuidador responsável) durante toda a dinâmica da aula. É nesse momento que a criança saberá se a próxima música será sobre bicho, fruta, monstros, cores, objetos ou outros temas.

Abramovich (1991) ressalta que contar histórias é o uso simples e harmônico da voz. A expressividade e a entonação, bem usadas repassando sentimentos, e a clareza no dizer, são recursos fundamentais ao contador. Expressividade, entonação e harmonia se constituem igualmente como elementos intrínsecos a experiência musical.

Girardello apresenta a narração oral como “[...] conspiração, onde entende-se a partilha narrativa como um 'respirar junto', cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança” (GIRARDELLO, 2003, p. 3).

Durante a aula, por meio da condução narrativa, os pais ou outros adultos acompanhantes são convidados a se levantar para fazer uma canção andando, dançando ou pulando. Exploramos diferentes tipos de andamentos, marcações do pulso musical e ainda alguns ritmos de forma alternada. Realizam-se movimentações e exploração de gestos no plano baixo, com as crianças sentadas. Jogos de mãos são muito utilizados nesta atividade. É importante ressaltar que cada um faz do jeito que consegue, mas todos fazem, respeitando as diferentes corporeidades das crianças e adultos participantes.

Nesta atmosfera de confiança gerada a partir da partilha narrativa, a relação com as crianças torna-se mais próxima e o jogo simbólico acontece: a imaginação torna-se, portanto, o fio condutor das aulas. As crianças e os adultos que as acompanham são muito mais envolvidos, inclusive pelas diferentes entoações utilizadas no decorrer da narrativa.

Repertório e Cultura da Infância

O repertório das aulas é constituído por canções tradicionais infantis brasileiras, prioritariamente, especialmente por seu aspecto lúdico, pelo convite ao movimento que muitas delas constituem através dos gestuais a elas associados, pelo seu caráter identitário e transgeracional, e acima de tudo: por serem a música da cultura infantil brasileira, uma

produção genuína de diferentes gerações de infâncias. Sobre esse repertório, Lydia Hortélio diz

[...] Os brinquedos cantados, os brinquedos ritmados, ou seja, a MÚSICA TRADICIONAL DA INFÂNCIA, a MÚSICA DA CULTURA INFANTIL, integra fatos culturais que estão na base da cultura de um povo, portanto, no berço da CULTURA BRASILEIRA, carregando em seu cerne os arquétipos da língua, da música, o movimento próprio de nossa alma ancestral, sua maneira de ser particular, sua graça e poder diáfano (HORTÉLIO, 2014, p. 274). Grifos da autora.

Silva (2012) ressalta que este repertório, apesar de tradicional é extremamente contemporâneo, pois a ele vão sendo incorporados elementos a cada novo tempo e apresenta uma diversidade estética riquíssima através dos acalantos, histórias, trava-línguas, quadrinhas, brincos, fórmulas de escolha, entre outros. A autora afirma ainda que

[...] Diante da riqueza e diversidade da música tradicional da infância, é inegável a importância de tê-la como substrato principal da educação musical das crianças brasileiras. [...] É preciso que nos juntemos num batalhão para aprendermos juntos e construirmos também juntos uma educação musical brasileira, que considere as nossas particularidades, que toque e dance a nossa música; que olhe de verdade para as crianças que têm como linguagem o brincar, universal e inerente ao ser humano (SILVA, 2012, p. 151).

Utilizo também canções autorais de artistas e grupos brasileiros da cena musical para as infâncias, bem como canções de variados artistas da MPB, de modo a ampliar o repertório das crianças e das famílias participantes. Cantigas, brincadeiras e histórias de outros países também são apresentadas para o grupo, especialmente latino-americanas e de matriz africana.

Sobre a importância dessa oferta variada de repertório para as crianças no processo de educação musical, Brito (2003) diz:

As muitas músicas da música- o samba ou o maracatu brasileiros, o blues e o jazz norte-americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades - são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir dos indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas, e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos para o fazer musical (BRITO, 2003, p. 28).

Neste sentido, é importante destacar que o repertório não vislumbra apenas as possibilidades de se trabalhar parâmetros musicais. Não é um repertório funcionalista, que é utilizado com o intuito de se desenvolver determinada habilidade específica ou trabalhar este ou aquele conceito. Tudo isso é consequência da finalidade primeira da oferta do repertório: apresentar para as crianças manifestações culturais humanas, diversas, que exprimem a diversidade, as inúmeras possibilidades de se fazer música, desvinculadas cada vez mais de um padrão hegemônico estético e pedagógico. Sendo a música “[...] uma das formas de representação simbólica do mundo [...]” (BRITO, 2003, p. 28), é possível inferir que através de uma oferta de repertório rica, variada e sem hierarquias, as possibilidades de sensibilizar as crianças para uma abertura ao que não está necessariamente vinculado aos padrões hegemônicos, é maior.

Considerações Finais

As perspectivas de compreensão sobre o brincar e sua relação com a educação musical são variadas, e a experiência na prática musicalizadora será marcada pelas concepções de infância, de brincar e de processos de aprendizagem que sustentam os educadores musicais na teoria e na prática.

Neste trabalho é apontada uma compreensão do brincar como experiência genuína da criança, como modo de existência, de interação, de conhecimento de si, do outro e do mundo. Saberes são constituídos através do brincar das crianças, sendo inclusive, transmitidos intra e intergeracionalmente, constituindo um patrimônio cultural de autoria das crianças.

A partir dessa perspectiva, a proposta é que nas aulas de musicalização infantil o ponto de partida seja as produções espontâneas das crianças e as produções já estruturadas (jogos, parlendas, adivinhas, dentre outros).

O elemento da imaginação, que representa a carga simbólica do jogo infantil, deve ser considerado nas aulas e estratégias, como a condução narrativa, potencializam essa experiência.

Ficam aqui reflexões sobre uma prática musicalizadora que se apresenta com o compromisso de ser cada vez mais centrada na criança, reconhecendo o valor da autoria infantil nesse processo e do papel do professor de música como mediador, presença que

qualifica e amplia possibilidades da experiência da aprendizagem musical de forma dialógica, sensível e brincante.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 1. Ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.

GIRARDELLO, G. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação da criança de 0 a 6 anos. Poços de Caldas-MG: 2003. Texto disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/gilkgirardello.rtf>. Acesso em 08 jun. 2021.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições [online]. 2011, vol.22, n.2, pp.72-92. ISSN 1980-6248. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>. Acesso em: 17 jan. 2021.

HORTÉLIO, Lydia. **Especial a Importância do Brincar**. [Entrevista concedida a] Familiarte. Ed. Melhoramentos, p.1-4, out. 2009. Disponível em: <http://editoramelhoramentos.com.br/v2/wp-content/uploads/2013/01/Import%C3%A2ncia-do-brincar.pdf>. Acesso em 09 jul. 2021.

HORTÉLIO, Lydia. **Música tradicional da infância**. [Entrevista concedida a Dulcimarta Lino]. Reflexão & Ação, vol 22, nº 1, p.273-282, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/4637/3268>. Acesso em 09 jul. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a música das culturas infantis**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.24, 81-88, set. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/206>. Acesso em 04 jul. 2020.

PEREIRA, Eugênio. Brincar e Criança. In: CARVALHO, Alysson *et al.* **Brincar (es)**. 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 18-27.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PORTILHO, E. M. L.; TOSATTO, C. C. **A criança e o brincar como experiência da cultura.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1927/1828>. Acesso em 06 jul. 2020.

SARMENTO, Manuel. **Imaginários e culturas da infância.** Portugal: Minho, 2002. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

SILVA, Lucilene. Cultura da infância, música tradicional da infância. *In: JORDÃO, Gisele et al. Música na Escola.* São Paulo: ALLUCCI & ASSOCIADOS COMUNICAÇÕES, 2012. p. 146-151. Disponível em: <http://www.amusicaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf>. Acesso em 12 jul. 2020.