



Vamos fazer uma música de chuva? Transformando as aulas de música na escola básica em laboratório de criação musical

Comunicação

Lisiane Cristina da Silva Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
lisianec.spereira@gmail.com

Resumo: Este relato de experiência desenvolvido com 27 crianças de oito e nove anos de idade de uma escola pública de Ensino Fundamental situada na cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, tematiza a participação infantil. O objetivo é refletir sobre a postura docente na promoção de processos mais criativos e participativos no ensino e aprendizagem da música nos anos iniciais do ensino fundamental. A ação pedagógica está ancorada em uma abordagem criativa do ensino de música e fundamenta-se nos diálogos que vêm sendo travados entre a Educação Musical e a Sociologia da Infância. A partir desse entendimento sobre a infância, a sala de aula converteu-se em laboratório de criação musical, onde crianças e professora têm feito música de maneira colaborativa. Como resultados o relato sublinha que a efetiva participação das crianças nos processos de aprendizagem musical depende da postura docente, que pode tornar-se mais aberta e acolhedora das ideias e sugestões das crianças e que as considerem legítimas para compor a aula de música.

Palavras-chave: Educação Musical; Sociologia da Infância; Participação.

Introdução

Este relato de experiência vivenciado por uma professora de música com uma turma de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre tematiza a participação infantil. O objetivo é refletir sobre a postura docente na promoção de processos mais criativos e participativos no ensino e na aprendizagem da música nos anos iniciais do ensino fundamental.

A ação pedagógica aqui relatada está ancorada em uma abordagem criativa e participativa do ensino de música que prima pelo fazer musical, no qual as crianças se envolvem ativamente nos processos de aprendizagem da música. Em termos de fundamentação teórica, o trabalho desenvolvido está sustentado nos diálogos que vêm sendo travados pela Educação Musical com a Sociologia da Infância.



A experiência aqui relatada sucedeu-se em uma escola pública da rede municipal de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre, mais especificamente em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por 27 crianças entre oito e nove anos de idade. As aulas de música com a turma aconteceram nas segundas-feiras pela manhã e este foi o segundo ano (2022) em que fui a professora de música, pois no ano anterior (2021), quando estavam no segundo ano, também os atendi no projeto de música¹.

É importante dizer que a escola, este ano, repensou a realização destes projetos, cuja finalidade é cumprir a hora-atividade da professora titular. As turmas atendidas pelas professoras dos projetos foram reduzidas e o tempo dos encontros com cada uma das turmas foi ampliado, passando de duas para quatro horas. Desse modo, passo três dos quatro períodos de aula com a turma e temos mais tempo para a realização das propostas, podendo nos dedicar mais a determinada atividade, conforme o interesse do grupo de crianças.

Este relato está dividido em duas seções. A primeira delas parte de um entendimento corrente sobre a escola e destaca a importância da aula de música para a ressignificação de seus sentidos a partir da adoção de uma abordagem mais criativa e participativa no trabalho com crianças. Para tanto, essa seção também tematiza a importância de uma postura docente de abertura à escuta das crianças, tanto do que elas têm a dizer, como as suas contribuições para os processos de criação musical. A segunda seção aborda o processo de criação musical, destacando como a mudança da atitude docente proporcionou às crianças a oportunidade de participar de seus processos de aprendizagem musical.

Como resultados, assinalo a importância de considerarmos os direitos de participação das crianças em aulas que se convertem em laboratórios de experimentação e criação em uma educação musical com crianças. Para finalizar, trago a importância das reflexões acerca da ação docente nos processos de ensino e aprendizagem da música com

¹ São denominados projetos de hora-atividade e compõem o currículo dos anos iniciais da rede de ensino. Esses projetos têm por finalidade cumprir o turno em que o professor titular se afasta de sua turma para planejar sua ação pedagógica. Os projetos são organizados conforme demanda de cada escola, considerando as necessidades dos alunos e especificidades de formação dos professores que se dispõem a assumir essas aulas. Onde atuo temos os projetos de Linguagens Artísticas, no qual eu desenvolvo o trabalho com a música, Mediação de Leitura e Corpo e Movimento (educação física). (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 13)



crianças como uma questão que, assim como a participação infantil na aula de música, pode ensejar debates no campo da Educação Musical.

Pensar a escola, repensar a atuação docente

Ao observar a escola de educação básica, percebo que ainda é “muito comum a influência do método tradicional de ensino, centrado no docente e na transmissão de conteúdos, em que os estudantes mantêm uma postura passiva, apenas recebendo e memorizando as informações numa atitude de reprodução” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 270). Isso se reflete na organização escolar, por exemplo, nas salas de aulas onde as classes são organizadas em fileiras de carteiras umas atrás das outras, nas quais as crianças devem permanecer sentadas, preferencialmente em silêncio e realizando as tarefas propostas pelos professores. Além disso, as crianças precisam se adaptar e “ajustar o corpo a um padrão considerado adequado pela burocracia escolar” (PROBST; KRAEMER, 2012, p. 508).

Em contraponto a isso, penso que a aula de música na escola pode contribuir para romper com esse paradigma educacional e ser uma tal qual as crianças possam se expressar e participar de propostas pautadas em um fazer musical mais participativo, que envolva experiências de criação, movimento e ludicidade. A aula de música pode ser um tempo-espaço de experimentações e descobertas, na qual as crianças têm oportunidades de conhecer a potência sonora que é o seu próprio corpo a partir de experiências como jogos, brincadeiras musicais e outras expressões artísticas que a própria música pode sugerir nos processos de experimentação e aprendizagem. Nesse sentido, a aula de música se converteria em um espaço onde professora e crianças fazem música de modo colaborativo, reinventando as propostas docentes e envolvendo-se mutuamente nos caminhos do fazer musical que levam às aprendizagens e ao exercício da participação, pensada aqui como um dos direitos das crianças (GOMES, 2021; UNICEF, 1989).

A partir dos estudos realizados no primeiro ano do mestrado sobre os direitos das crianças e das relações entre adultos e crianças na sociedade, marcadas pelo adultocentrismo, fui me atentando para a minha prática em sala de aula. Muitos questionamentos surgiram e um desses foi se eu estava sendo uma professora autoritária ou



se estava ouvindo o que as crianças estavam dizendo para mim, a partir de seus múltiplos modos de dizer de si. Compreendi que minha inquietação anterior sobre aquilo que pensava ser uma certa passividade corporal das crianças era, na verdade, relativa ao quanto elas nem sempre são ouvidas no ambiente escolar, que deveria ser delas e para elas também, mas que as faz se encaixarem nas regras institucionais estabelecidas. Segundo Sarmiento (2011, p. 588),

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado.

Nesse sentido, é necessário lembrar que “a criança não é receptáculo passivo de socialização numa ordem social adulta” (MARCHI, 2010, p. 186), mas sim sujeitos de direitos com “consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los (haver, porém, alguém que os escute e leve em conta, já é uma outra discussão)” (ibidem, p. 194). Com isso, concluí que apenas envolver as crianças nas propostas trazidas por mim, as quais elas apenas realizavam, não significava a efetiva participação delas nos seus processos de aprendizagem, porque não havia espaço para o exercício do protagonismo infantil, que é um tipo de participação na qual as crianças assumem a condução de processos nos quais estão envolvidas, os quais demandam adultos abertos à escuta das vozes infantis.

Compreendi, então, que “participar significa ter uma voz que fala e que é ouvida e, mais do que isso, que é considerada nas tomadas de decisão” (CUNHA, 2017, p. 52). Segundo a autora, a participação “pode ser coletiva ou individual e diz respeito tanto ao processo como ao resultado alcançado. Além disso, convém nos atentarmos para o fato de que ela não acontece no vazio, mas se dá (ou não) nas relações sociais” (ibidem).

As crianças vivem no presente e fazem parte da sociedade, e “por estar e participar da cultura, as crianças inserem novos entendimentos, olhares, questionamentos e propõem outras formas de atuação, demandando dos demais indivíduos interações e (re)organizações” (GOMES, 2021, p. 140-141). No momento em que passo a compreender as crianças enquanto sujeitos de direitos que fazem parte da sociedade, isso me convoca a



modificar a minha maneira de interagir e de me relacionar com elas. Gomes (ibidem, p. 141) afirma ainda que “não há como ficar indiferente à participação das crianças em seus tempos e espaços” (ibidem), pois ao mesmo tempo em que as crianças são socializadas elas acabam socializando com “aqueles que estão ao seu redor, reconfigurando sua geração” (ibidem, p. 135). Desse modo, passei a olhar os alunos e a enxergar as crianças que são, pois a maneira como me relaciono com elas é fator determinante e que impacta diretamente sobre os seus diretos de participação. Essa mudança de perspectiva vem ao encontro do que o campo da Sociologia da Infância tem se debruçado, com “[...] investigações centradas nas crianças e na infância, naquilo que elas têm a dizer, nas suas formas de compreensão e atuação, e busca uma desnaturalização de ideias e práticas determinadas para esses sujeitos e essa geração” (GOMES, 2021, p. 132).

Cunha (2020, p. 4) nos diz que, “ao adotar novos paradigmas para pensar a infância, reconhecendo que as crianças podem falar em seu próprio nome e dizer de si, esses estudos promovem revisões da ação docente [...]”. Posso dizer que foi isso que ocorreu comigo ao estudar a infância e compreender que todos nós, seres humanos, somos seres inacabados e estamos em constante desenvolvimento e aprendizado (CUNHA, 2020, p. 6), ao entender que “as crianças são atores sociais” e que “são participantes e atuantes em seus tempos e espaços” (GOMES, 2021, p. 139). A partir disso, reconfigurei minha ação docente. Sensibilizei o olhar, o ouvir e o meu agir, com o intuito de abrir possibilidades para que as crianças pudessem se colocar e dizer o que pensam nas aulas de música.

Alicerçado nisso, “[...] a participação dos aprendizes se coloca como ponto fundamental para redirecionar os roteiros inicialmente lançados pelos professores” (CUNHA, 2020, p. 13). Assim, temos um encontro chamado aula de música no qual professores e crianças fazem música de modo colaborativo. Um espaço em que as relações entre professor-alunos estão ancoradas no respeito mútuo, e que podem se abrir ao acolhimento de músicas inventadas por crianças e seus professores.

E, por consequência, “[...] essas abordagens inventivas e colaborativas entre professores e crianças podem resultar em seres humanos mais autônomos, críticos, criativos, e que aprendem a trabalhar de modo cooperativo [...]” (CUNHA, 2020, p. 17). Penso que seja esse o propósito da educação e que possamos pensar a aula de música “[...]”



como acontecimento, experiência que nos atravessa, nos marca, nos leva a pensar, produz aumento de potência de vida” (SANTOS; KATER, 2017, p. 156).

Sala de aula convertida em laboratório de criação

As abordagens criativas nos processos de ensino e aprendizagem da música “têm sido objeto de estudo no campo da educação musical” (CUNHA, 2017, p. 47), tanto na teoria quanto na prática. E, segundo a autora, “uma das importâncias dessas abordagens reside no caráter de abertura e acolhimento para crianças e jovens aprendizes, que encontram espaço para desenvolverem suas ideias, experiências e interesses musicais dentro do corpo das propostas pedagógicas” (ibidem). O que vem ao encontro do que Brito (2010, p. 92) afirma, que “não devemos (nem podemos) aprisionar a música em bancos escolares duros e imóveis”, para ela “música é movimento, aventura, criação, sensação, devir [...]” (ibidem). Sendo assim, um mundo de possibilidades se abre nos encontros entre adultos e crianças nas aulas de música.

Lembro-me exatamente do dia em que essa “chave virou”, o dia em que iniciei a mudança no meu modo de agir em sala de aula na condução com as crianças e que resultou neste relato de experiência. Essa mudança ocorreu no ano passado (2021) quando, no meio de um jogo de mãos que eu havia proposto, percebi duas meninas a fazer outra coisa que não o que eu havia solicitado. Assim que me aproximei delas, elas imediatamente pararam e se ajeitaram quietas em suas cadeiras. Neste momento eu poderia tê-las repreendido e exigido que retomassem a atividade, no entanto, minha atitude foi de interesse e curiosidade. Pedi, então, que me mostrassem o que estavam a fazer. De início elas demonstraram certa resistência, mas acabaram por me mostrar o jogo de mãos que haviam inventado. Eu fiquei muito contente e as convidei para que mostrassem aos colegas e nos ensinassem a fazê-lo. Brito (2010, p. 92) coloca que “é preciso escutar, observar e caminhar junto com os alunos e alunas, para que a expressão musical se amplie e enriqueça, efetivamente”.

Notei que, a partir desse momento, houve uma mudança na turma. As crianças passaram a querer se apresentar para mim e para os colegas. A cada aula organizávamos um momento para quem quisesse se apresentar para a turma. Algumas crianças cantaram



músicas que conheciam e gostavam, inclusive se organizaram em pequenos grupos para se apresentarem, outras crianças expuseram composições próprias. No decorrer das exposições teve uma menina que cantou sua composição no estilo ópera, pois gosta muito desse tipo de música. Cabe destacar que as crianças expectadoras demonstravam respeito pelos colegas que estavam à frente da classe se apresentando. Iniciava aqui o meu processo de resignificação enquanto docente: passando de ensinadora a parceira das descobertas das crianças (CUNHA, 2017, p. 50).

Com esse pequeno passo que dei com relação à minha postura frente às crianças, percebi que elas se sentiram mais pertencentes às aulas de música. Aos poucos foram dando ideias e conduzindo, comigo, algumas das propostas que trazia. Ao findar do ano, inclusive, organizamos uma gravação de uma canção popular russa a qual estávamos cantando no decorrer das aulas e experimentando algumas movimentações e construção de coreografia.

Neste momento, eu ainda determinava a maioria das propostas e a criação musical era algo que me deixava muito receosa. Talvez isso se deva ao fato de que aprendi música, flauta doce, lendo partitura e sem experienciar processos de improvisação e criação musical. Eu não me sentia capaz de conduzir esses momentos com a turma.

Esse foi um primeiro passo e, aos poucos, fui abrindo espaço para que as crianças se colocassem, expusessem seus pontos de vista e decidissem, em conjunto comigo, as questões musicais e a própria aula. Adotei, então, para o ano seguinte uma postura ainda mais horizontal com as crianças. Busquei desenvolver e construir “relações de convivência calcadas no respeito mútuo, nas trocas, no contínuo experimentar, refazer, recriar [...]” (BRITO, 2015, p. 22).

Nesse processo, a cada encontro fui dando mais e mais espaço para que as crianças se manifestassem e colocassem aquilo que estavam a pensar, porém ainda tinha medo de “perder o controle da turma”. Esse medo passou quando, no início de maio deste ano, me arrisquei e propus que fizéssemos uma música de chuva. Era um dia que estava a chover muito na região, uma chuva forte e constante que durou o dia. Para iniciar, escrevi a palavra *chuva* no quadro da sala e pedi que fechassem os olhos e ouvissem a chuva que estava a cair lá fora. Na sequência, disse à turma que quem tivesse alguma ideia, que viesse falar comigo e mostrasse o que tinha criado. De início pensei que não conseguiríamos dar continuidade à



proposta, no entanto duas meninas se manifestaram, dando origem ao processo de composição.

Uma delas cantou assim: *chuá, chuá, chuá, olha a chuva que vai chegar, chuá chuá chuá, essa chuva não vai parar* (a gravação deste momento pode ser ouvida no link de acesso disponível em nota de rodapé²). Em seguida, brincamos com a palavra *chuva*: se tirar o *CH*, fica uva, se colocar o *L*, temos luva e se tirar o *V*, fica lua. Dessa brincadeira inicial, surgiu o que podemos chamar de motivo: *chuá, chuá, chuá*, pequena frase rítmica que deu origem a nossa composição sobre a chuva e se repetia no decorrer da música, além de determinar o ritmo dos instrumentos de percussão.

O próximo passo foi explicar o que já havíamos criado para toda a turma e, aos poucos, a música foi tomando forma. Essa foi a nossa primeira composição coletiva, em que todos puderam sugerir e dizer o que pensavam. Finalizada a letra e a melodia, passamos para o arranjo. Uma menina da turma (a mesma do jogo de mãos relatado anteriormente) disse que tinha uma ideia de sequência de como os instrumentos deveriam começar a tocar. Eu disse a ela que se preparasse para mostrar sua ideia na próxima aula e assim ela o fez. Essa menina passou a ser a maestra da peça e a minha função era apenas a de avisar quando deveríamos cantar. Neste momento a aula passou a ser um momento de encontro e de integração, transformando “o espaço da educação musical em espaço agenciador de experiências, questionamentos, provocações, criações, enfim, de multiplicidades, visando transformações de natureza musical e humana [...]” (BRITO, 2015, p. 19).

Houve a valorização dos trabalhos desenvolvidos pela turma não só de minha parte, mas também por parte da coordenação da escola, que nos convidou para apresentarmos na Festa Junina. Consultei as crianças quanto à vontade delas de aceitar o convite e então começamos a nos preparar. Para isso, fizemos algumas apresentações prévias para funcionários da escola e para outras turmas. Tudo em comum acordo com as crianças. Caso elas não quisessem ou não se sentissem à vontade, eu não permitiria que se realizasse a proposta. Assim, essa obra que pode ser ouvida no link de acesso à gravação³, tornou-se algo muito importante para a turma, afinal, essa foi a nossa primeira composição.

² Link: <https://drive.google.com/file/d/1puF1VPtH47g2VYUelraOBSUmfwMi1e-/view?usp=sharing>

³ Link: https://drive.google.com/file/d/1wcxM0ZJ22TZumm9t4_JYFw3BakY50v9/view?usp=sharing



Ao realizarmos a primeira apresentação, senti que algo se modificou nas crianças. Senti que elas se apoderaram do seu lugar de artistas. Assumiram, junto comigo, a aula de música. Kater nos diz que “à sua maneira, essas criações representam um espaço de aceitação, inclusão e acolhimento para cada criança” (SANTOS; KATER, 2017, p. 161). Penso que seja o sentimento de pertença, pois, a partir desse dia, nossa relação professora-crianças se transformou.

A relação se fortificou, passou a existir uma certa cumplicidade entre a gente, é uma relação mais respeitosa e colaborativa. As crianças se sentem mais confiantes em trazer suas ideias para mim e para o grupo. E, além de tudo isso, posso dizer que esta turma está sendo protagonista de seus processos de aprendizagem quando solicitam, por exemplo, à coordenadora da escola se podem organizar a sala para me esperar. A primeira vez que isso aconteceu, fiquei muito emocionada. Não esperava que esses pequenos exercícios participatórios, desenvolvidos nas aulas, fossem tão significativos e pudessem gerar respostas tão positivas.

Hoje posso dizer que as aulas de música com essa turma se transformaram em um grande laboratório de criação musical. Temos várias composições surgindo, algumas em processo de invenção e outras de arranjo. Quero destacar aqui que vejo muito de mim nas próprias crianças quando elas solicitam ideias e auxílio aos colegas. Quanto a mim, por solicitação de uma aluna, tive de resgatar minha flauta doce da estante, pois a música que ela estava pensando era instrumental e a flauta era importante. Para essa obra que, ainda sem nome, remete à calma, eu criei uma pequena melodia e mostrei para a compositora/arranjadora que aprovou de primeira. Na sequência, criamos uma segunda voz para a aluna que toca flauta doce. A base da composição é o dueto de flautas doce e a obra encontra-se em processo de finalização do arranjo, que pode ser ouvido no link de acesso à gravação⁴.

Posso dizer, ainda, que muitas outras ideias surgiram. A última é a criação de um musical sobre animais da floresta, água e natureza. Sem falar que estão empolgados e querem fazer, novamente, uma apresentação ao final do ano. Espero que seja possível,

⁴ Link: <https://drive.google.com/file/d/1MpuiNZagYQ9LqiHn3tqvrRmt5ev0K5U/view?usp=sharing>



também, promover um intercâmbio com outros grupos musicais da rede de ensino da qual a escola faz parte.

Com estas vivências todas eu estou me permitindo criar mais, estou me arriscando em pequenas improvisações com a flauta doce. É satisfatório perceber que as crianças estão, de fato, participando da aula e desenvolvendo aquilo que acreditam, sendo protagonistas dos seus processos de aprendizagem. Preciso dizer, ainda, da preocupação de um dos meninos da turma que veio me mostrar seu boneco de massa de modelar e perguntou se estava criativo. Ele era um menino quieto e introspectivo que aos poucos está se mostrando e assumindo seu lugar. Nesse dia fotografei o Jubiscreudo (o boneco) para darmos sequência a essa experimentação dele e vermos aonde chegaremos. Ele ficou muito feliz e demonstrou preocupação em ser criativo.

Acredito que essa possa ser uma consequência desses processos vivenciados por nós nas aulas de música. O que me remete a uma fala de Kater que diz que “instaurar e acompanhar as diversas fases de um processo criativo é de certa forma testemunhar e lidar com o próprio surgimento da vida” (SANTOS; KATER, 2017, p. 157).

Considerações finais

Este relato de experiência vivenciado por uma professora de música de uma turma de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre, tematizou a participação infantil. O objetivo foi refletir sobre a postura docente na promoção de processos mais criativos e participativos no ensino e aprendizagem da música nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse caminho de estudos do mestrado e das reconfigurações de minha posição docente, trouxe relatos de uma docência que vai se aproximando cada vez mais das crianças, e que reconhece a potência que é trabalhar com processos criativos em aulas dos anos iniciais do ensino fundamental. A cada encontro da aula de música me surpreendo com as novas possibilidades inventivas trazidas pelas crianças enquanto, ao mesmo tempo, tenho exercitado minhas possibilidades de experimentação e criação musical.



Sinto, também, que hoje somos parceiros nos processos de ensino e aprendizagem da música, sendo estes uma via de mão dupla: tanto as crianças quanto eu aprendemos juntos e de maneira colaborativa. As aulas se tornaram laboratórios de criação permeados por momentos de negociações onde as decisões são tomadas em conjunto com todos os envolvidos.

Cabe destacar que tudo isso só se tornou possível quando passei a compreender as crianças como sujeitos de direitos, com vozes próprias e capazes de dizer de si mesmas e daquilo que buscam. A partir disso, pude ressignificar minha ação docente e o meu relacionamento com as crianças.

A efetiva participação das crianças nos processos de aprendizagem musical depende de como os docentes compreendem a infância, relacionam-se com as crianças e conduzem as aulas. É necessário sensibilizar o olhar, o ouvir e o falar para que possamos desenvolver uma relação de respeito e confiança com as crianças, e instaurar tempos e espaços propícios à escuta delas e das músicas que elas, para além de interpretar, podem também inventar.

Com isso, finalizo meu relato de experiência afirmando que a participação infantil e a mudança de postura docente convergem para instaurar uma educação musical com crianças, duas questões que podem ensejar debates e contribuir para ampliação de conhecimento sobre a relação professores-crianças no campo da Educação Musical.



Referências

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 89-93, set. 2010. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/207>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical *menor*. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 11-23, jul.dez. 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/568>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CUNHA, S. M. da. Quebra-cabeça sonoro: um jogo chamado criação musical. *Orfeu*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 045-068, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017045>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CUNHA, Sandra Mara da; Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16. mai. 2020, p. 01-20. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48349/34255>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GOMES, Lisandra Ogg. Infância, participação e sociedade. *Revista Psicologia, Conocimiento y Sociedad*, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/771/459>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações sobre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417089009>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

NOVO HAMBURGO. Organização da Ação Pedagógica do Ensino Fundamental e EJA. *Documento Orientador*. Caderno 3, Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: <<https://www.novohamburgo.rs.gov.br/smed/documentos-compoem-curriculo-rede-municipal-ensino>>. Acesso em: 03 out. 2022.



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical



PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Sentado e quite: o lugar do corpo na escola. *Atos de Pesquisa em Educação*, Rio Grande, v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SANTOS, Regina Marcia Simão; KATER, Carlos. O projeto “a música da gente”: entrevista com Carlos Kater. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 151-166, abr. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432017000100151&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 581-602, dez. 2011. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>>. Acesso em: 08 dez. 2021.

UNICEF. *Convenção sobre os direitos da criança – 1989*. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 20 ago. 2022.