

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

KÁTIA REGINA DOS SANTOS CASTRO



**A LINGUAGEM MUSICAL E AS PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo
na Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola**

São Luís
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

KÁTIA REGINA DOS SANTOS CASTRO

**A LINGUAGEM MUSICAL E AS PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo
na Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola**

Dissertação apresentada à coordenação
do Programa de Pós-Graduação em
Gestão do Ensino da Educação Básica
(PPGEEB) da Universidade Federal do
Maranhão, na Área de concentração:
Ensino na Educação Básica, linha de
pesquisa Educação Infantil, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

São Luís
2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Castro, Kátia Regina dos Santos.

A LINGUAGEM MUSICAL E AS PRÁTICAS MÚSICO-
EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo na
Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola / Kátia
Regina dos Santos Castro. - 2020. 232 f.

Orientador(a): José Carlos de Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSo, Universidade
Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão, 2020.

1. Educação Infantil. 2. Formação docente. 3. Linguagem
Musical. 4. Práticas Músico-educativas. I. Melo, José Carlos de.
II. Título.

KÁTIA REGINA DOS SANTOS CASTRO

**A LINGUAGEM MUSICAL E AS PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo
na Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola**

Aprovado em 11/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos de Melo (Orientador)
Doutor em Educação – PPGEED/UFMA

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Doutor em Educação - PPGEed-UFPI

Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu
Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento – PPGEED/UFMA

São Luís
2020

A minha mãe **Catarina Castro** e aos
meus filhos **Paulo Victor Castro** e **Ana
Paula Castro** por todo apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar me abençoando nesta caminhada acadêmica.

A minha mãe Catarina Castro, por todo apoio dispensado a mim e aos meus filhos principalmente nos momentos de minha ausência para os estudos.

Aos meus filhos amados Paulo Victor e Ana Paula por toda a compreensão, apoio, amor, respeito e colaboração com os meus estudos.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Carlos de Melo que acreditou no potencial desta pesquisa, me auxiliou em todo processo deste trabalho com seu vasto conhecimento sobre a Educação Infantil e Infâncias. Minha gratidão pela sua atenção, paciência, colaboração com o material de pesquisa para a fundamentação teórica desta dissertação, sugestões metodológicas, pelo seu entusiasmo, dedicação nas orientações, onde fui sua aprendiz com muito orgulho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância & Docência-GEPEID, que nas etapas da reconstrução do Projeto de Pesquisa avaliaram e deram sugestões sobre o trabalho e apoiaram durante todo processo de elaboração da dissertação.

Ao Prof. Dr. João Fortunato Soares de Quadros Júnior que acompanhou o processo da pesquisa desde a pré-qualificação à qualificação do mestrado, sugerindo leituras na área da música, contribuindo com sugestões metodológicas que nos despertou novos olhares sobre as aprendizagens de crianças pequenas e o desenvolvimento de habilidades com atividades musicais.

À Profa. Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu que também esteve acompanhando nossa pesquisa desde a pré-qualificação e nos deu valiosas contribuições neste percurso, nos apoiando e contribuindo com a construção desta dissertação com o seu olhar sensível ao ato de educar.

Ao Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti que prontamente aceitou participar de minha banca de defesa, e ao analisar o nosso material ainda da qualificação, nos encaminhou leituras para nossa fundamentação teórica e se colocou a disposição para contribuir com a nossa pesquisa.

A ex-gestora Sylvia Fontinhas da UEB Bernardina Spíndola pela aceitação e acolhimento da pesquisa na escola, por todo incentivo e acompanhamento.

As professoras Girlene, Kátia, Telma, Silvalene, Rosa, Samara, Rosana e em especial a Cristina e Josélia que se dispuseram a participar da pesquisa na UEB Bernardina Spíndola.

A amiga querida e irmã Suzana Coutinho, que desde antes de minha entrada no mestrado me apoia, me entusiasma, colabora com os meus estudos e nunca soltou a minha mão.

A Caroliny Lima, que me impulsionou a fazer a seleção do mestrado, me orientou, e colaborou com minha formação.

A Kate Luiza pelo seu apoio e amizade antes e durante esta caminhada.

As amigas que o mestrado me deu Luanda Martins, Lucileide Martins, Aline Frazão, Daulinda, Erika Patricia, Rosyene, Rachel, Alexandrina e o amigo David.

Aos meus queridos amigos-irmãos Letícia e Haylton Castro que estiveram ao meu lado me apoiando e colaborando neste processo de capacitação profissional.

A meus irmãos George, Penha, Waldélia e Kedma e seus cônjuges e à minha família por todo apoio.

Aos companheiros e amigos mestrandos Otainan Matos, Rita Maria Franco e Dânia por todo companheirismo e apoio.

A Wilson Garcia que me salvou muitas vezes tecnologicamente para que findasse a escrita da dissertação.

A Andrea Souza pela sua dedicação, dicas, revisão e normatização deste trabalho.

Aos Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes e a Prof. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes pelo acompanhamento e orientações acadêmicas.

Aos Professores do PPGEEB que nos conduziram, nos orientaram, nos apoiaram durante à nossa formação. E por fim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

A tod@s meu muito obrigada!

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela metaforicamente, “transforma-se em sons”.

Teca Alencar Brito (2003)

RESUMO

A pesquisa trata sobre a linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil. Teve por objetivo geral propor o uso da linguagem musical por meio de práticas músico-educativas visando a aquisição de habilidades e aprendizagens e a construção de um Caderno de atividades de práticas músico-educativas em formato de *e-book*. A organização do texto da pesquisa ficou estruturada em oito seções, incluindo a Introdução e as Considerações Finais. O estudo inicia percorrendo sobre o histórico da infância e da Educação Infantil no Brasil. Em seguida, discutimos sobre a Formação Continuada de docentes da Educação Infantil, e na sequência sobre a linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades. Nas três primeiras seções nos apoiamos em autores como Gobbi (2010), Lino (2007), Brito (2003), Ariès (1978), Barbieri (2012), Abuchaim (2018), Bellochio (2014), Dias (2012), Duarte Jr. (2010), Kuhlmann Jr (1998), Rosemberg (2008), Rinaldi (2012), Oliveira (2008), Oliveira-Formosinho; Kishimoto (2002), e em documentos oficiais do MEC e normativos como a LDB (1996), RCNEI (1998), DCNEI (2009), CF (1988). A metodologia de abordagem da pesquisa foi qualitativa, e de procedimento utilizamos as pesquisas com enfoque bibliográfico, participante e a cartográfica, tendo como principais aportes teóricos Gil (2017), Boccato (2006), Bogdan e Biklen (1994), Thiollent (2006), Prodanov e Freitas (2013), Deleuze e Guattari (1995), Kastrup; Passos; Escóssia (2009), Kastrup; Passos; Tedesco (2016). Os instrumentos de produção e coletas de dados: textos, fotografias, entrevistas semiestruturadas, músicas, imagens, observações participantes, diário de campo. Para análise e interpretação dos dados, utilizamos as transcrições das entrevistas, dos relatos das docentes e das crianças, notas de campo, quadro de resposta. Na sexta seção discutimos sobre a intervenção na UEB Bernardina Spíndola com as docentes e as crianças pequenas e na sétima seção fizemos uma descrição do que embasou nosso produto final. Concluímos que os dados revelaram que ao longo da pesquisa e da intervenção que as docentes não especialistas em música adquiriram habilidades e ressignificaram suas práticas compreendendo que a musicalização ocorre por meio da ludicidade e nas crianças foi possível observar que adquiriram conhecimentos musicais, habilidades expressas a cada atividade realizada. Finalizamos a pesquisa com o produto final materializado no caderno de atividades de práticas músico-educativas como suporte para as docentes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem Musical. Práticas Músico-educativas. Formação docente.

ABSTRACT

The research deals with the musical language and the music-educational practices for the development of abilities in the kindergarten. Its general objective was to propose the use of musical language through music-educational practices aimed at the acquisition of skills and learning and the construction of a notebook of music-educational practice activities in e-book format. The research text was organized into eight sections, including the Introduction and the Final Considerations. The study begins by discussing a brief history of childhood and early childhood education in Brazil. We then discuss the continuing education of preschool teachers, and then the musical language and music-educational practices for skills development. In the first three sections we rely on authors such as Gobbi (2010), Lino (2007), Brito (2003), Ariès (1978), Barbieri (2012), Abuchaim (2018), Bellochio (2014), Dias (2012), Duarte Jr. (2010), Kuhlmann Jr (1998), Rosemberg (2008), Rinaldi (2012), Oliveira (2008), Oliveira-Formosinho; Kishimoto (2002), and in official MEC and normative documents such as LDB (1996), RCNEI (1998), DCNEI (2009), CF (1988). The methodology of approach of the research was qualitative, and of procedure we used the research with bibliographic, participant and cartographic approach, having as main theoretical contributions Gil (2017), Boccato (2006), Bogdan and Biklen (1994), Thiollent (1985), Prodanov and Freitas (2013), Deleuze And Guattari (1995), Kastrup; Passos; Escóssia (2009), Kastrup; Passos; Tedesco (2016). Production instruments and data collection: texts, photographs, semi-structured interviews, songs, images, participating observations, field diary. For data analysis and interpretation, we used interview transcripts, teachers' and children's reports, field notes, and response charts. In the sixth section we talk about the intervention at the UEB Bernardina Spíndola with the teachers and young children and in the seventh section we describe what was the basis of our final product. We conclude that the data revealed that throughout the research and intervention that non-music teachers acquired skills and reframed their practices understanding that musicalization occurs through playfulness and in children it was possible to observe that they acquired musical knowledge, skills expressed at each stage. activity performed. We finalize the research with the final product materialized in the activity book of music-educational practices as support for the teachers.

Keywords: Early Childhood Education. Musical language. Musician-educational practices. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

AGEUFMA	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CEB	Comissão da Educação Básica
CEUMA	Centro Universitário do Maranhão
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FME	Fórum Municipal de Educação
GEPEID	Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação Infância & Docência
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-escolar
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Breve percurso histórico da Educação Infantil.....	29
Quadro 02- Crescimento de matrícula da Educação Infantil-2002 a 2013.....	38
Quadro 03- Frequência da Educação Infantil em São Luís-2010.....	38
Quadro 04- Frequência da Educação Infantil por etapa em São Luís de 2005 a 2014.....	39
Quadro 05- Características das docentes e das crianças pequenas pesquisadas.....	94
Quadro 06- Respostas do questionamento sobre práticas músico-educativas, RCNEI, DCNEI.....	98
Quadro 07- Respostas do questionamento sobre práticas músico-educativas e planejamento.....	99
Quadro 08- Respostas do questionamento sobre momentos definidos na rotina.....	100
Quadro 09- Respostas do questionamento sobre práticas músico-educativas e recursos.....	100
Quadro 10- Respostas do questionamento sobre instrumento musical.....	101
Quadro 11- Respostas do questionamento importância da música x desenvolvimento de habilidades.....	102
Quadro 12- Respostas do questionamento sobre a não formação na música.....	103
Quadro 13- Respostas do questionamento sobre ser especialista em música...	104
Quadro 14- Respostas do questionamento a importância da música.....	105
Quadro 15- Respostas do questionamento sobre concepção de música.....	105
Quadro 16- Respostas do questionamento elementos da música.....	106
Quadro 17- Intervenção 01.....	131
Quadro 18- Intervenção 02.....	132
Quadro 19- Intervenção 03.....	133
Quadro 20- Intervenção 04.....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Localização da UEB Bernadina Spindola.....	91
Figura 02- Fachada da UEB Bernadina Spindola.....	92
Figura 03- Refeitório e Cantina.....	92
Figura 04- Turmas de Creche.....	93
Figura 05- Banheiros.....	93
Figura 06- Sala de Recursos.....	93
Figura 07- Formação Continuada.....	107
Figura 08- Formação Continuada.....	109
Figura 09- Formação Continuada.....	109
Figura 10- Formação Continuada.....	110
Figura 11- Formação Continuada.....	110
Figura 12- Conhecendo os instrumentos.....	111
Figura 13- Conhecendo os instrumentos.....	111
Figura 14- Conhecendo os timbres.....	112
Figura 15- Quem sou eu?.....	113
Figura 16- De onde vem os sons?.....	113
Figura 17- Ritmo com bambolês e chocalhos.....	115
Figura 18- Caminhada.....	116
Figura 19- Caminhada.....	116
Figura 20- Caminhada.....	117
Figura 21- Ritmo com potes.....	118
Figura 22- Caminhada <i>Minuet in G</i>	119

Figura 23- Instrumentos garrafas pet.....	120
Figura 24- Brinquedos cantados.....	121
Figura 25- Morto vivo musical.....	122
Figura 26- Ordem e comando.....	122
Figura 27- Ritmo com luvas de tampas.....	123
Figura 28- Mola maluca musical.....	124
Figura 29- Varetas musicais.....	125
Figura 30- Amarelinha musical.....	126
Figura 31- Geometria sonora.....	127
Figura 32- Caixinha musical surpresa.....	127
Figura 33- Bumba meu boi.....	128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	22
2.1 Trajetória da Educação Infantil no Brasil	22
2.2 Legislação e políticas públicas para a Educação Infantil	31
2.3 Políticas Públicas da Prefeitura Municipal de São Luís (MA) para a Educação Infantil.....	35
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	43
3.1 Currículos, Formação Docente e Musicalização	43
3.1.1 Ação curricular e pedagógica nos espaços da Educação Infantil	44
3.1.2 Educação Infantil e currículo	47
3.1.3 Música no currículo da Educação Infantil	48
3.1.4 Formação docente e a música na Educação Infantil	50
3.2 Formação docente x desenvolvimento de habilidades	53
3.3 Formação docente x experiências estéticas.....	57
3.4 Formação docente x práticas músico-educativas	65
4 LINGUAGEM MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
4.1 Algumas concepções sobre linguagem musical, musicalização, educação musical, musicalidade.....	73
4.2 Linguagem musical e a Educação Infantil: considerações históricas	78
4.3 Linguagem musical para o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil	81
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	85
5.1 Tipo de pesquisa.....	85
5.1.1 Descrição dos métodos de abordagem e de procedimentos	85
5.2 Local de pesquisa.....	91
5.3 Sujeitos da pesquisa	94
5.4 Instrumentos de produção e geração de dados	95
5.5 Forma de análise e interpretação dos dados da pesquisa	96
6 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....	97
7 VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS NA UEB BERNARDINA SPÍNDOLA.....	107

7.1 Descrição do produto de pesquisa.....	129
7.2 Formação Continuada sobre práticas músico-educativas para os docentes de educação infantil	129
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	136
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES.....	147
APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	148
APÊNDICE B- TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO	149
APÊNDICE C- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO UTILIZADO NA PESQUISA	152
APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA	153
APÊNDICE E-PRODUTO.....	156

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que as crianças expressam-se utilizando diversas linguagens, pois segundo Gobbi (2010, p. 01), desde que nascem estão mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo.

E a Educação Infantil, dentre outros espaços, é propiciadora de aprendizagens, de desenvolvimento de habilidades, onde a criança é estimulada a despertar e expressar sentimentos. Nesse contexto, diversos estudiosos se debruçaram a pesquisar acerca do desenvolvimento de habilidades necessárias para desenvolver múltiplas linguagens.

Dentre as múltiplas linguagens¹, destacamos a linguagem musical, sendo esta um poderoso instrumento na aquisição de conhecimentos, já que é um recurso educativo que contribui para o processo da aprendizagem e possibilita o alcance de habilidades como iniciativa, independência, segurança, criatividade, atenção, e percepção e principalmente a interação com o mundo.

Sobre esse aspecto Gobbi (2010, p. 03), ressalta:

[...] As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais.

Imersa nesse campo de estudos desde a minha graduação em Pedagogia e especialização em Docência na Educação Infantil, que o interesse pelo tema da pesquisa persiste em minha caminhada de pesquisadora, que se deu inicialmente a partir de estudos musicais como flautista (estes que só ocorreram após o meu ingresso na Universidade, pois desde criança tinha o desejo de tocar instrumentos, de cantar, porém a minha mãe tinha receio de minha inserção neste meio cultural e portanto, só me permitia participar de atividades musicais na igreja acompanhada de meu irmão mais velho).

¹ Gestual, verbal, plásticas, dramática e musical.

Somente após a entrada no curso de Pedagogia, foi que tive acesso à Escola de Música do Estado do Maranhão e iniciei meus estudos teóricos e práticos em flauta doce e flauta transversal, e posteriormente, pelas experiências na educação infantil, onde as atividades de musicalização eram praticamente inexistentes pelo corpo docente das instituições infantis (onde cantavam, ensaiavam canções, formavam hábitos, mas não com a intenção de sensibilizar musicalmente as crianças pequenas) e também por meio das nossas observações do ambiente escolar, na Unidade de Educação Básica-UEB Bernardina Spíndola, onde percebemos que as docentes que não são especialistas na área de música sentem dificuldades para trabalhar com esta linguagem por falta de formação ou mesmo desconhecimento para tal atividade. No entanto, faz-se necessária essa construção do saber, haja vista ser de fundamental importância para as crianças em sua formação educacional, que deve ser integral.

Ademais, trazer música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentam o trabalho, como afirma Brito (2003, p. 35).

Então partindo do pressuposto de que a linguagem musical está inserida antes mesmo do nascimento da criança, pois, estamos imersos em uma sociedade repleta de sons. Brito (2003, p. 35), afirma que:

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil-RCNEI, a música está presente em todas as culturas, e em diversas situações. A música é uma linguagem e se traduz de formas sonoras diferentes, e é capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos (BRASIL, 1998).

Ainda de acordo com o RCNEI, “a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical” (BRASIL, 1998, p. 45).

Dessa forma, para trabalhar a linguagem musical na Educação Infantil é necessário ir além de ensinar canções: em datas comemorativas, nas recreações, formação de hábitos, como: lavar as mãos, formar filas, organizar-se para o lanche, mas é compreendê-la enquanto comunicação, interação, arte, sensibilidade, entre outros.

Desse modo, deve-se possibilitar desde a primeira infância contato com diferentes linguagens para que as crianças tenham a possibilidade de desenvolver habilidades necessárias para sua formação linguística, cognitiva e psicomotora. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, ressaltam que se devem garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio gestual, verbal, plástico, dramático e musical (BRASIL, 2010).

A Educação Infantil, nesse sentido é um espaço propiciador para dar início a esse processo, buscando meios de consolidar essas habilidades, especialmente a musical. Comungando desse pensamento, Lino (2007) relata que a tarefa principal da escola, em nosso contexto, em espaços de Educação Infantil, é educar esse ouvir, por meio de estratégias de representação, reflexão e percepção musical. O autor ainda ressalta que a linguagem musical ocorre por meio da organização do som. Os professores da Educação Infantil devem possibilitar em sua prática pedagógica um meio de descobertas e revelações dos imaginários infantis, e um deles se dá pelo brincar como afirma Brito (2003, p, 35):

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos.

Portanto, a linguagem musical tem como elementos os ritmos, os sons, o silêncio, as intensidades, os timbres que podem ser capazes de contribuir com o despertar de sentimentos, desenvolver habilidades como a acuidade auditiva, visual, sensorial, a colaborar com a comunicação social entre outros, componentes tão importantes para a Educação Infantil.

Ademais, pensar no desenvolvimento de crianças pequenas, é não priorizar uma só cultura, uma só linguagem, uma só maneira de ser e de saber. E daí a relevância de desenvolver atividades educativas por meio da linguagem musical a fim de desenvolver à aquisição de novas competências, habilidades que

capacitem nelas à funcionalidade do seu comportamento cotidiano, seja nos espaços da Educação Infantil ou nas interações na comunidade.

Sobre tal aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, ressalta que as crianças precisam interagir com a linguagem musical, pois a mesma poderá contribuir para o desenvolvimento de múltiplas habilidades, como o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, gestual, raciocínio lógico, espacial, concentração, afetividade, e relações interpessoais, observando que, por meio da música, elas vivenciarão uma prazerosa interação com o mundo (BRASIL, 1996).

Portanto, foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem qualitativa e como método de procedimento a pesquisa cartográfica e participante, na qual pretendeu-se contribuir com a formação integral das crianças pequenas e para tanto fez-se necessário subsidiar as(os) docentes por meio de Formação Continuada, oferecendo a fundamentação teórica no espaço da educação infantil, assim como, oficinas com as (os) docentes possibilitando práticas músico-educativas de como trabalhar a linguagem musical com essas crianças.

Após esse momento, foi construído um *Caderno de atividades de práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades* em formato de e-book com atividades lúdicas, experiências de sonorizações, entre outros, que o docente poderá usar nos espaços da Educação Infantil. Com essa pesquisa, buscamos contribuir significativamente com estudos sobre o uso da música como instrumento para o processo de ensino-aprendizagem e que perpassam o desenvolvimento de habilidades.

Diante do supracitado, a nossa pesquisa foi realizada na UEB Bernardina Spíndola, situada na Rua Celso Magalhães, número 100, Praça Quinta do Macacão, Centro, São Luís/Maranhão, com duas docentes, uma do Infantil I e uma do Infantil II, e suas respectivas crianças pequenas, e no intuito de buscarmos respostas em nossa Dissertação, fizemos os seguintes questionamentos:

- ✓ Que concepções teóricas e metodológicas sobre a música as educadoras das turmas pesquisadas têm para o desenvolvimento de habilidades em crianças pequenas?

- ✓ Como a linguagem musical por meio de práticas músico-educativas pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de crianças pequenas da escola municipal UEB Bernardina Spíndola?
- ✓ Como uma Proposta Pedagógica de práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades poderá contribuir com a UEB Bernardina Spíndola para a formação integral das crianças pequenas?

E para tanto, tivemos como objetivo geral desta pesquisa:

- ✓ Propor o uso da linguagem musical visando aprendizagens e elaboração de um caderno de atividades com práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades das crianças pequenas em formato de e-book.

Já os objetivos específicos são:

- ✓ Compreender que concepções teóricas e metodológicas sobre a música as educadoras das turmas pesquisadas têm para o desenvolvimento de habilidades em crianças pequenas;
- ✓ Averiguar como a linguagem musical pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de crianças pequenas da escola municipal UEB Bernardina Spíndola;
- ✓ Elaborar um Caderno de atividades de práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades como recurso didático para o educador visando a formação integral das crianças pequenas em formato de e-book.

A presente dissertação encontra-se organizada em sete seções, a saber: a primeira seção, denominada de Introdução, traz uma apresentação sobre o tema, o interesse pelo mesmo, os questionamentos da problematização e em seguida os objetivos a serem alcançados, e por fim apresenta-se a estrutura da dissertação.

A segunda seção, apresenta um histórico sobre a infância e a Educação Infantil no Brasil, trazendo em seu bojo a trajetória de concepções e atendimentos, a legislação e políticas públicas para Educação Infantil.

Na terceira seção intitulada de “Formação Continuada de Docentes da Educação Infantil e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de

habilidades das crianças pequenas”, trazemos discussões sobre a formação docente x currículo x educação infantil x musicalização, sobre a formação docente x desenvolvimento de habilidades, onde trata da necessidade do educador ter uma formação adequada que compreenda o desenvolvimento da criança em sua complexidade construindo saberes e habilidades.

Na quarta seção, intitulada de: “A linguagem musical e o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil”, teremos elementos como concepções sobre linguagem musical, musicalização, educação musical e musicalidade, a fim de compreender as suas funcionalidades, traremos também algumas concepções históricas a respeito da música e como ela está presente em documentos normativos em relação a Educação Infantil.

Na quinta seção, apresentamos a metodologia da pesquisa, sinalizando o tipo de pesquisa, a abordagem, o procedimento, a caracterização do local da pesquisa, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa, fundamentamos a produção de dados que é uma característica da pesquisa cartográfica, os instrumentos que serão utilizados para produção e coleta de dados, assim como a forma de análise e interpretação dos mesmos.

Na sexta seção, relatamos nossas intervenções nas Formações Continuadas com as docentes e as práticas músico-educativas com as crianças pequenas. E na sétima seção, descrevemos as propostas de Formação Continuada e das atividades de práticas músico-educativas que nos deram embasamento para o produto final que foi a elaboração do Caderno de atividades de práticas músico-educativas em formato de e-book.

Vale ressaltar que para esta seção da metodologia nos fundamentamos em Gil (2008), Deleuze e Guattari (1995), Kastrup; Passos; Tedesco (2016), Bogdan; Biklen (1994), Richardson (2008), Thiollent (2006), Prodanov e Freitas (2013), Ludke e André (1986), Marconi e Lakatos (2003). Almejamos que a nossa pesquisa contribua com a comunidade educativa, de modo especial com o nosso produto que dará suporte para as docentes em suas práticas de musicalização.

2 INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesta seção, trataremos da infância e suas concepções, assim como, apresentaremos o histórico sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil, legislação que a normatiza e quais políticas públicas contemplam esta etapa educacional.

2.1 Trajetória da Educação Infantil no Brasil

Algumas concepções sobre criança e seu estado de infância depende diretamente da compreensão que temos das relações estabelecidas que configuram a sociedade. As relações sociais, políticas e culturais é que irão delinear como e qual espaço a criança irá ocupar, haja vista que inicialmente a educação para crianças pequenas no âmbito de instituições formais, iniciou-se em outros países, como a França, Inglaterra, Itália bem antes das propostas brasileiras. Vale ressaltar que as diferentes concepções de infância foram marcadas por momentos históricos, na qual ora as crianças eram invisíveis à sociedade, ora eram partes integrantes da mesma como afirma Sarat (2009, p. 13):

A presença da criança na organização social passou por transformações que construíram diferentes concepções sobre a infância, e tais concepções estão profundamente marcadas pela forma como os adultos perceberam e trataram as crianças no decorrer dos tempos.

Kuhlmann Jr. (1998), afirma que as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos de modo que é preciso saber como ocorreram ou ocorrem as representações de infância, pensar nas crianças, localizá-las na sociedade e reconhecê-las como produtoras da história:

[...] Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN JR, 1998, p. 16).

De modo que na atualidade, a presença da criança, a concepção de infância não se compara de como era vista no passado. Segundo Kramer (1984, p. 18), a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira, esta aparece com a

sociedade capitalista, urbano industrial na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade. E tais concepções foram responsáveis pela criação de formas de atendimento à infância e as crianças, inaugurando a gênese das instituições de educação para os pequenos em diferentes países, que hoje chamamos de Educação Infantil, como cita Sarat (2009, p. 13).

Conforme Oliveira (2010), a Revolução Industrial, iniciou um processo de expropriação de antigos saberes dos trabalhadores, o que modificou as condições e exigências educacionais das novas gerações, de modo que a discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, e enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social, portanto,

Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para o que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2010 p. 62).

Vale ressaltar que, ainda de acordo com Oliveira (2010), o mesmo não acontecia em relação às crianças dos estratos sociais mais pobres, haja vista que os objetivos de sua educação e as formas de efetivá-los não eram consensuais, pois o que lhes era proposto objetivava apenas o aprendizado de uma ocupação. Neste cenário, os pioneiros da educação pré-escolar, influenciados pelo clima supracitado, buscavam descobrir como conciliar novas formas disciplinadoras da criança que eliminassem as punições físicas, até então de uso corrente. Assim, as ideias dos precursores de como ensinar, tomou proporções significativas para a educação das crianças pequenas.

Almeida (2002), nos situa cronologicamente que, foi no início do século XVII que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas e que nos séculos posteriores (XVIII, XIX e XX) vários teóricos desenvolveram seus ideais sobre educação, incluindo aí a educação para a infância, estabelecendo as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança, a saber: João Amós Comênio (1592–1657), Jean Jacques Rousseau (1712-1772), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröebel (1782–1852), Ovide Decroly (1871–1932), John Dewey (1859 –1952), Maria Montessori (1870 –1952), Cèlestin Freinet (1896–1966), Jean Piaget (1896–1980), Lev Semenovitch Vygotsky

(1896–1934). Essas preocupações foram resultantes do reconhecimento e valorização que elas passaram a ter no meio em que viviam. Ainda com as palavras da autora, ela nos afirma que:

Mudanças significativas ocorreram nas atitudes das famílias em relação às crianças que, inicialmente, eram educadas a partir de aprendizagens adquiridas junto aos adultos e, aos sete anos, a responsabilidade pela sua educação era atribuída a outra família que não a sua. Apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem, o surgimento do sentimento de infância provocou mudanças no quadro educacional. Começaram a surgir as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas (ALMEIDA, 2002, p. 01).

Concebemos a infância como um período onde a criança se desenvolve, como uma fase de descobertas do mundo. No entanto, nem sempre foi assim, na Idade Média não existia uma valorização da criança como indivíduo, e nem um conceito de infância. A infância era vista como uma fase sem importância.

A questão do não sentimento pela infância acarretou altas taxas de mortalidade infantil, pois a criança era tratada com indiferença, por ser considerada a infância uma fase frágil, o que ocasionou tratamentos inadequados. As crianças eram vistas como adultos em miniatura, haja vista que a vida cotidiana das mesmas não se diferenciava da vida do adulto, era considerada também como ser irracional e representação do pecado original.

Sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas e desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa condição não existia (ARIÈS, 1981, p. 156).

O surgimento do sentimento de infância colaborou para a implantação da educação formal, porém, esta oferecia atendimento diferenciado para os pobres e os ricos.

As diferentes formas de atendimento se originam em uma perspectiva que atende a organização das classes sociais e acabam imprimindo ações de atendimento que se perpetuam até atualidade, mesmo quando os discursos dos direitos da criança à educação são tão presentes, reiterando que tal perspectiva de educação para as crianças se organiza de forma diferenciada para atender as diferenças de classes sociais (SARAT, 2009, p. 19).

Portanto, todo esse marco histórico sobre a infância, nos faz refletir sobre a importância das concepções ao longo da história, observando que a mesma como categoria socialmente construída, na atualidade, as representações da infância,

devem ser consideradas e respeitadas levando em conta suas especificidades e suas experiências como criança.

A história da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2010, p. 91).

Rosemberg (2008, p. 74), considera hoje a criança como sujeito de direitos e afirma que este é o:

Marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, mas antes dessa nomenclatura que a criança recebe, muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados na história para se chegar a uma Educação Infantil de direito.

Dessa forma, segundo Oliveira (2008, p. 37), “a criança passa a ter direito a uma educação que vá ‘além’ da educação da família”. A autora registra ainda que até o século XIX não existia Educação Infantil como denominamos na atualidade, pois foi com a urbanização e a expansão da escola obrigatória no Brasil que ela surgiu.

A ideia das escolas de educação infantil surgiu no Brasil durante a Revolução Industrial, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, onde muitas mulheres passaram a trabalhar nas indústrias, deixando seus filhos em lares de cuidadoras de crianças, essas cuidadoras eram conhecidas como “criadeiras”² ou “fazedoras de anjos”, pois as crianças eram cuidadas de forma muito precária, e algumas chegavam a falecer nessas residências.

Em função da crescente urbanização e estruturação do capitalismo, desencadeou-se uma movimentação entre os operários pela reivindicação de um lugar para deixarem seus filhos. Oliveira (2008), frisa que as lutas pela democratização da escola pública, que desde a década de 1970 envolveram um

²Eram mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro. Disponível em: <<https://sanderley.com/PDF-Download-Book-Livro-Baixar-Online/Mario-de-Andrade/Ha-uma-gota-de-sangue-em-cada-poema>> Acesso em: 24 abr. 2019.

grande número de educadores, e as pressões feministas e de movimentos sociais de luta por creches possibilitaram a conquista do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas³, conforme explicita o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, vol.1, p. 17):

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adultos.

As creches no Brasil tiveram início com o sistema republicano em 1889, segundo Kuhlmann Jr. (1998), embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da República é que as instituições de educação cresceram em número razoável. Anteriormente, o que se via eram tentativas de proteger a infância, fosse por motivação política, econômica ou religiosa, e, nesse caso, predominava a ação de caridade relacionada à criança desamparada.

Kuhlmann Jr. (1998) aponta que já havia um jardim de infância particular instalado no Rio de Janeiro por José Menezes de Vieira, desde 1875, nele eram oferecidas atividades de leitura, escrita, cálculo, jardinagem e ginástica, girando em torno da educação do corpo e do aprendizado da higiene e era destinada às crianças ricas onde era utilizado um modelo alemão, que levava à escolarização da criança.

A partir da década de 1930 começaram a surgir iniciativas relacionadas a Educação Infantil. Mário de Andrade⁴ assume a direção do Departamento de Cultura

³ Haja vista que os pequenos, ficavam durante muitas horas distantes de suas mães precisavam ser cuidados e diante da necessidade de se prestar assistência às mães que buscavam assegurar um espaço onde suas crianças pudessem ser alimentadas e protegidas enquanto estivessem trabalhando para garantir o sustento familiar, surgiu as instituições infantis de zero a seis anos. Disponível em <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/11/30/mario-de-andrade-parques-infantis-e-o-sonho-antigo-de-uma-infancia-livre/>> Acesso em:24 abr. 2019.

⁴ Foi um poeta, escritor, crítico literário, musicólogo, folclorista, ensaísta brasileiro. Nasceu em São Paulo em 1893 e faleceu em 1945. Disponível em< <https://sanderley.com/PDF-Download-Book-Livro-Baixar-Online/Mario-de-Andrade/Ha-uma-gota-de-sangue-em-cada-poema>> Acesso em: 24 abr. 2019.

e começa a estruturar os parques infantis⁵, que oferecia atividades para crianças de 03 a 06 anos e de 07 a 12 anos (fora do horário escolar).

Em 1932, o trabalho feminino foi regulamentado e segundo Faria (1999), quando o governo de Getúlio Vargas apresentou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), constava entre as obrigações dos estabelecimentos com mais de 30 mulheres empregadas a manutenção de creches para as crianças na “primeira infância”.

Entre às décadas de 1950 e 1960, tivemos presentes a educação assistencialista e compensatória. Com o discurso psicanalítico e higienista, que davam ênfase na relação mãe e filho. Durante a década de 1930, destaca-se a criação de algumas importantes instituições de assistencialismo. Dentre elas: Legião Brasileira de Assistência (LBA), Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP). Em 1960, surge a educação compensatória, como uma forma de sanar as questões do fracasso escolar no primeiro grau. Sugeria-se que este fracasso, tivesse origem na deficiência cultural e da inexperiência por parte das crianças de não tirarem proveito da escola.

Na década de 1970, surge os movimentos sociais trazendo propostas mais positivas para as crianças e a sociedade. Em 1979 oficializou-se o movimento da luta por creches e o Ministério da Educação e Cultura-MEC lançou a Coordenação de Educação Pré-escolar e em 1977, foi implantado o Projeto Casulo⁶ que seria a solução para os problemas da pobreza, pela Legião Brasileira de

⁵ Uma proposta de educação fora da escola que apostava em uma infância livre para assegurar o desenvolvimento integral de meninos e meninas. Eram locais de livre brincar, onde a exploração de diferentes linguagens e valorização da cultura estavam na ordem do dia. (<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/11/30/mario-de-andrade-parques-infantis-e-o-sonho-antigo-de-uma-infancia-livre/><Acesso em: 24/04/2019.

⁶ O Projeto Casulo foi uma das políticas elaboradas pela LBA, entre 1976 e 1977, para ser aplicada em âmbito nacional com o fim de ampliar o atendimento de crianças em idade pré-escolar, foi um programa de caráter privado, sem fins lucrativos, dirigido pelas primeiras-damas e mulheres da alta sociedade, os postos de puericultura, lactários e creches eram compostos por médicos, enfermeiros e técnicos de enfermagem, destinava-se às mulheres forçadas a trabalhar e crianças portadoras de maus hábitos, com proposta baseada na recreação. Em linhas gerais, o Projeto Casulo se viabilizava por meio do estabelecimento de convênios ou da ação supervisora da LBA e previa algumas modalidades de atendimento, entre as quais as creches Casulo Institucional, mantidas pela LBA em convênio com entidades, a creche Casulo Comunitária, criada e mantida pela comunidade com suporte da LBA, e a creche Casulo Domiciliar, na qual as crianças ficavam sob a guarda de uma mãe indicada para cuidar delas (LBA, 1983).

Assistência, a LBA⁷ a partir dos anos de 1976 e 1977, que propunha “baratear” o atendimento às crianças pobres espalhando redes de atendimento baseadas no trabalho voluntário. A educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. Projetava-se sobre os programas para a infância a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais, conforme cita Fonseca e Almeida (2016, p. 126):

Pelo fato de estruturar-se desde sua criação, em 1942, em representações estaduais e municipais, a LBA moldou sua estrutura institucional de modo a criar verdadeiras correias de comando que pavimentaram rotas múltiplas e variadas para a difusão e enraizamento da ajuda social, ou em sua versão racionalizada, a assistência social, nos campos da desnutrição infantil, da maternidade, da educação infantil, da assistência à pobreza e da permanente subvenção, convênio e formação de agentes e organizações filantrópicos da sociedade civil.

A partir de 1980, a Educação Infantil passa a ser dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. A Constituição Federal promulgada em 1988, reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. Vejamos o que diz a Constituição:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Nas décadas de 1990 e 2000 há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se dentre outras legislações, passando a ter a criança desta faixa etária como referência, com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990–Lei nº 8.069/90 (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDB), incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino, o Plano Nacional de Educação de 2001 – Lei nº 10.172/01 (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18), Lei que contém os princípios e determinações que regem a Educação Infantil em nosso país.

⁷ Foi um órgão assistencial público brasileiro, fundado em 28 de agosto de 1942, pela então primeira-dama Darcy Vargas, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial (LBA,1983).

Na trajetória da Educação Infantil no Brasil, tivemos destaques históricos muito importantes, como dispõe o quadro a seguir:

Quadro 01-Percurso Histórico da Educação Infantil

ANO	ACONTECIMENTOS	REFLEXÕES
1888	Abolição da escravidão	Com o fim da escravidão aumentou o número de abandono de crianças. Em contrapartida, houve algumas soluções, como a criação de creches, asilos e internatos.
Final do século XIX	Preceitos educacionais das escolas novistas	A centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos.
1875 – 1877	Os primeiros Jardins de Infância (R.J./S.P.)	Criação do 1º Jardim de Infância, no Rio de Janeiro de influência froebeliana, particular, com o nome de Colégio Menezes. Criação do 2º Jardim de Infância em São Paulo, Escola Americana (atualmente Colégio Mackenzie), particular.
1882	Rui Barbosa defendia o conceito de Jardim de Infância	Interessou-se pela criação de um sistema nacional de ensino – gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade.
1883	Exposição Pedagógica (R.J.)	A Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro realizou-se de 29 de julho a 30 de setembro de 1883 e nela estiveram representados os mais importantes estabelecimentos particulares existentes na época, expondo o material pedagógico e as obras utilizadas nelas para o ensino.
1899	Instituto de Prestação e Assistência à Infância. (Particular)	A frente da criação do IPAI estava o médico higienista Carlos Arthur Moncorvo Filho que empreendeu um trabalho voltado para o atendimento da infância brasileira, até então tida como desvalida. Dentre as atividades desenvolvidas pelo Instituto, destacam-se consultas às gestantes, lactantes e crianças; exames das amas de leite; distribuição de leite esterilizado.
1920 a 1930	Reivindicação por melhores condições de trabalho criou-se a regulamentação de amamentação nos ambientes de trabalho.	A legislação previa que todos os estabelecimentos que tivessem mais de 30 mulheres trabalhando, deveria existir uma creche no local de trabalho.
1932	Manifesto dos Pioneiros	O documento enaltece o exercício dos direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação, dentre eles podemos destacar: a educação pública, a escola única, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da

		educação.
1953	Departamento Nacional da Criança passa a compor o Ministério da Saúde.	Finalidade era coordenar todas as iniciativas voltadas para a criança. Em 1942, o DNCr idealiza a Casa da Criança, uma instituição que reuniriam todos os estabelecimentos de atendimento à infância.
1961	Surge a primeira LDB	Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil LDB nº4. 024.
1971	Implantação e atualização da 1ª Lei de diretrizes e bases da Educação Infantil do Brasil, Lei nº 5.692/71	Crianças com idade inferior a 7 anos (ou seja, de 0 a 6 anos) receberão educação conveniente.
1975	Criou-se a Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE	A Educação Infantil foi inserida entre as ações do MEC.
1980	Programa de Educação Pré-Escolar	Priorizava as crianças de 4 a 6 anos (1ª fase da Educação).
1988	Constituição Federal do Brasil	A Educação passa a ser direito de todos com a Constituição de 1988. Foi decisiva para a valorização da educação nos primeiros anos de vida e da afirmação do direito à educação em creches e pré-escolas.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	Criação da nova Lei de proteção ao cidadão menor, Lei nº 8.069 em 13/07/90
1995	Extinção da LBA	Assistência foi extinta prevalecendo, no entanto, o programa e dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal.
1996	Reconhecido em legislação oficial: 1ª etapa da educação básica pela LDB nº 9.394/96 da Educação Nacional.	A educação infantil ganhou novo impulso gerando programas e projetos necessários para resoluções de problemas.
1998	Elaboração do Parecer CNE/CEB nº 22/98. Elaboração do RCNEI em 3 volumes	A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica como direito das crianças de 0 a 6 anos e de suas famílias. Cujo objetivo é de uma orientação curricular de nível nacional voltada para as crianças de 0 a 6 anos.
1999	Criação da Resolução CNE/CEB nº 01/99 de 07/04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Documento indispensável para o educador na elaboração de sua proposta pedagógica.
2000	Parecer CNE/CEB nº 04/2000. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação	Enfatiza os seguintes aspectos normativos: 1- Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino; 2- Proposta Pedagógica e Regimento Escolar; 3- Formação de Professores para o trabalho na Educação Infantil; 4- Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil.

2003	Criação da Instituição do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação infantil. Criação da Declaração Universal ratificando os Direitos da Criança,	Destinada aos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades e desenvolvimento da educação infantil. Visando que a criança tenha uma infância feliz e goze dos seus direitos e liberdades ali enunciados.
2006	Criação da Lei nº 11.274	Dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.
2007	Decreto nº 6.094, Art. 2º, II, em 24/04/07 Programa ProInfância	Visando à mobilização social pela melhoria da qualidade de educação básica. Alfabetizar as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade Destinado com recursos federais à construção de creches e pré-escolas.
2009	Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado em 09/12/2009. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	Revisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC lança documento: Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.
2011	Plano Nacional de Educação (2011-2020)	Meta de universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.
2017	BNCC	A Base Nacional Comum Curricular foi homologada no 20/12/2017, em Brasília pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com base no quadro acima, pudemos ver de uma forma geral a linha do tempo de como se deu a organização da Educação Infantil no Brasil, muitas lutas travadas, algumas perdas, retrocessos, mas também muitas conquistas em prol da Educação de crianças pequenas.

2.2 Legislação e políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil

Neste tópico trataremos sobre a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica que é regida por políticas públicas, estas que são interpretadas como ações que constituem uma relação mediada entre os interesses do Estado e as demandas da sociedade. Para tanto, traçaremos uma linha do tempo sobre as políticas públicas que foram direcionadas para Educação Infantil, esta que teve seu início no século XX.

Foi com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que houve avanços para a Educação Infantil. Pela primeira vez no Brasil, reconheceu-se um direito próprio da criança pequena, o direito à creche e à pré-escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/julho de 1990, em seu artigo 54, determina que o Estado tem o dever de oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 06 anos.

A Constituição Federal de 1988 explicitou o direito das crianças a receber, desde o nascimento, atendimento educacional em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), como um dever do Estado com a educação escolar pública. A educação infantil também figura como um direito dos pais trabalhadores urbanos e rurais à assistência gratuita aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas. Esse direito a uma educação pública e gratuita foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990 (BRASIL, 1990, p. 31).

Porém, vale ressaltar que em relação ao estabelecido originalmente na Constituição Federal, importantes emendas constitucionais alteraram aspectos sobre a educação infantil, a saber:

A Emenda Constitucional nº 53/2006, com a Lei nº 11.274, regulamentou que o ensino fundamental passasse a ter nove anos – e não mais oito anos – de duração. Ou seja, as crianças de 6 anos que eram atendidas na educação infantil, passaram a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2006, p. 12).

Segundo Abuchaim (2018, p.15), a Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou compulsória a matrícula de crianças a partir dos 04 anos completos, cabendo às famílias efetuar a matrícula e aos municípios disponibilizar vagas em estabelecimentos públicos para toda a demanda nessa faixa etária. De modo que o direito à educação infantil é direito público subjetivo.

Para Abuchaim (2018, p.17), em relação à identidade, à organização e à estrutura da educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996, p. 11) que avança ao reconhecer a educação infantil como “primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. É ainda nesta lei, alterada em 2013 (pela Lei nº 12.796), que pela primeira vez no país a educação infantil passou a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foram explicitadas regras importantes em relação à carga horária, à frequência e à avaliação da educação infantil.

Sendo a educação da criança de 0 a 05 anos considerada como a primeira etapa da Educação Básica e estando integrada aos sistemas de ensino, vale dizer que ela é compreendida como primeiro nível de ensino e que as instituições de Educação Infantil – públicas e privadas – devem ser criadas, devem funcionar de acordo com as leis e normas educacionais vigentes garantindo todas as especificidades inerentes a esta etapa.

Além da Constituição Federal e da LDB, também temos um outro documento norteador de nossas ações pedagógicas que são, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18), este tem caráter mandatório em relação às práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de educação infantil, pois contém os princípios e determinações que regem a Educação Infantil em nosso país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, têm se destacado, em especial, pelas discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até 03 anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de 04 e 05 anos que suponham formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil definem a identidade desta etapa educacional,

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 05 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 06 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 12).

Em relação às propostas pedagógicas de Educação Infantil, o documento registra que as instituições devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Um outro documento norteador para às práticas pedagógicas dos profissionais que atuam com crianças pequenas, é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (Parecer nº 22/1998 e Resolução nº 1/99), este aponta metas de qualidade que objetivam contribuir com o desenvolvimento das crianças de forma integral, de suas identidades, que sejam capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.

O Referencial tem o objetivo de servir como um guia de reflexão para os profissionais, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira, de contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país.

Um outro documento importante é o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil. Este dá ênfase a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, prevê a elaboração de padrões mínimos de qualidade de infraestrutura para o funcionamento adequado destas instituições, assim como a autorização de funcionamentos das mesmas.

Trata também sobre a formação dos profissionais desta área, sobre a garantia da alimentação escolar às crianças atendidas nos estabelecimentos públicos e conveniados, além do fornecimento de materiais adequados às faixas etárias, e atenta para o estabelecimento de padrões de qualidade para a supervisão, o controle, a avaliação e o aperfeiçoamento da educação infantil.

Portanto, é de fundamental importância que os docentes da Educação Infantil conheçam e estudem os referidos documentos, haja vista que as instituições educativas têm papel imprescindível no que diz respeito ao atendimento adequado às crianças pequenas, para que sejam ouvidas, ou ainda, que sejam vistas como sujeitos de direitos, pois nos espaços da Educação Infantil é que a criança irá construir sua identidade, seus valores, seu modo de ver, vivenciar, ressignificar o mundo.

2.3 Políticas Públicas da Prefeitura Municipal de São Luís (MA) para a Educação Infantil

Ao firmar o Município como ente federativo autônomo, a Constituição de 1988 em seu art. 211, estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios “organizarão os seus sistemas de ensino”, definindo como competência desses últimos a atuação no ensino fundamental e na pré-escola.

Especificamente, a responsabilidade do município passou a ser oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitindo a atuação em outros níveis somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (SARMENTO, 2009, p. 02).

Parte-se do pressuposto de que a criação do sistema municipal de ensino é uma questão respectivamente pautada ao pacto federativo no Brasil, indo além da política de municipalização, acentuada nos anos noventa do século passado, firmando o município sua autonomia.

De modo geral, os municípios concordaram que se tornou possível estruturar melhor a rede escolar municipal, contribuindo para a solução dos principais problemas na área da educação, pois os valores e a cultura locais foram fortalecidos, permitindo assim a adequação do ensino à realidade da região.

Em relação à cooperação entre os entes federativos, a maioria admitiu que ela se tornou possível exigindo maior entrosamento entre as autoridades responsáveis. Porém, as principais dificuldades encontradas decorreram da falta de informações sobre sua estrutura, organização e funcionamento, como também, em alguns casos, dificuldades financeiras comprometeram a ampliação de equipes e serviços na administração do sistema e acompanhamento das escolas.

Em São Luís, foi elaborado o Plano Municipal de Educação – PME, a sua primeira versão não logrou êxito, porém serviu como norteador aos trabalhos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – SEMED, na construção do documento ora apresentado. Conforme São Luís (2015), este documento apresentava alguns aspectos, como: A importância de se ter um foco, ou seja, definir o que se pretendia com a educação municipal considerando a importância de uma formação efetivamente básica, que não esquecesse a necessidade de inserção de

temas sociais, tais como a questão ambiental, a ética, a fraternidade e a cultura da paz.

Também, para a elaboração do PME, houveram passos importantes, a saber: as organizações da sociedade civil realizaram conferências e apresentaram um plano a partir destas, o qual serviu de base inclusive às discussões do Plano 2001/2010, no entanto, somente a partir de 2013 foi organizada uma comissão pela SEMED de São Luís que foi definindo a estruturação do documento atual.

O Plano Municipal de Educação de São Luís como instrumento para a implantação e implementação de uma educação integral de qualidade social, representa um apoio básico à constituição de um sistema municipal de educação articulado, conforme as definições de políticas nacionais e estaduais. Seus limites transcendem o espaço das redes municipais pública e privada, na medida em que se reconhece a necessidade de uma atuação que não se restringe somente ao espaço escolar, mas, como estabelece a Constituição Brasileira, deve ser portador de um projeto educacional promovido como dever do estado e da família, e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do ser humano. (SÃO LUÍS, 2015, p.15).

Para a implantação e implementação do PME, algumas etapas foram necessárias como:

1. Constituição de uma comissão interna, representativa dos diferentes segmentos da SEMED, para o acompanhamento e avaliação de sua execução;
2. Construção coletiva do Documento Base do PME, articulada pela comissão interna da SEMED e algumas instituições da sociedade civil;
3. Envio do Documento Base às escolas da Rede Pública Municipal e instituições da sociedade civil objetivando ampliar as discussões acerca do documento;
4. Elaboração da Versão Preliminar, a partir das contribuições recebidas pela comissão interna e entrega do documento ao Fórum e ao CME;
5. Promoção de discussões, pelo FME, com representantes da comunidade escolar e instituições da sociedade civil e elaboração de uma nova versão do PME, disponibilizada novamente para consulta pública;
6. Sistematização do Documento Final do PME, a partir das contribuições recebidas e análise do FME;
7. Realização do Colóquio: "A Importância do Plano Municipal de Educação na Política Nacional de Qualidade Social, em 27 de maio de 2015, para aprovação do texto final do PME;
8. Entrega do documento, pelo FME, ao Prefeito para elaboração do projeto de lei a ser enviado à Câmara Municipal;
9. Após a aprovação pela Câmara, será feita a implementação do Plano e seu monitoramento;
10. Avaliação da estrutura sistêmica e da execução do PME (SÃO LUÍS, 2015, p.16).

Nesse contexto, a Educação Infantil, de acordo com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representa a primeira etapa da

educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O avanço na legislação foi uma grande conquista e reconhecimento para Educação Infantil, pois com a aprovação da Lei 12.726/2013, o atendimento às crianças tornou-se obrigatório na pré-escola, o que proporcionou o aumento da demanda, porém, a ampliação de ofertas de vagas para esta etapa de ensino foi insuficiente na rede pública.

De modo que houve crescimento no atendimento em escolas comunitárias, porém, este não veio acompanhado de um atendimento de qualidade para a Educação Infantil, pois muitos estabelecimentos comunitários, além de não contarem com estruturas físicas e equipamentos condizentes com as necessidades das crianças, não dispunham de professores e técnicos qualificados para o trabalho, no entanto, estas instituições muito ajudaram preenchendo lacunas deixadas pelo sistema educacional público do município (SÃO LUÍS, 2015).

De acordo com os dados do Censo Escolar 2014, realizado pelo MEC, eram atendidas na Educação Infantil 48.216 crianças, sendo que 34.580 estavam matriculadas na rede privada e 13.636 na Rede Pública Municipal, ou seja, havia um atendimento de 71,72% na rede privada e 28,28% na rede pública. Frequentando creches existiam 18.158 crianças, sendo 80,68% atendidas pela rede privada e 19,32% pela rede pública (SÃO LUÍS, 2015, p. 27).

Outro dado apontado no documento supracitado é que nas áreas geográficas do município de São Luís, as crianças atendidas na zona urbana totalizaram 41.801, sendo que desse total, 77,3% estavam matriculadas na rede privada e 22,7% na rede pública. Em relação à zona rural, contava-se com 6.415 matrículas na Educação Infantil, sendo 64,3% na rede privada e 35,7% na rede pública.

Conforme observado, as dificuldades encontradas são refletidas nos índices e dados institucionais que demonstram a quantidade de crianças na faixa etária da creche e pré-escola que ainda estão sem atendimento, na baixa oferta de vagas da Rede Pública Municipal de Ensino, principalmente para a creche e no atendimento prioritário da Rede Privada, com ênfase para as escolas comunitárias.

Além da oferta insuficiente de vagas, há de se destacar a falta de infraestrutura, de recursos materiais e de qualificação específica dos profissionais para atuarem na Educação Infantil.

Realidade preocupante, uma vez que dados colhidos pelo IBGE (2010), confirmam os altos índices de matrículas que prevalecem da rede privada sobre a rede pública, assim como um grande quantitativo de crianças fora da escola apresentados nos quadros abaixo:

Quadro 02-Crescimento da matrícula da Educação Infantil – (2002 a 2013)

NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS – 2014					
MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	EDUCAÇÃO INFANTIL			TOTAL
		CRECHE	PRÉ-ESCOLA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	
São Luís	Estadual	-	-	-	-
	Federal	-	-	-	-
	Municipal	3508	10128	144	13780
	Privada	14650	19930	88	34668
	TOTAL	18158	30058	232	48448

Fonte: Coordenadoria de Documentação e Estatística da SEMED -INEP/MEC, (2014)

Quadro 03-Frequência da Educação Infantil em São Luís – 2010

TAXA DE FREQUÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS – 2010				
SEGMENTOS	POPULAÇÃO	MATRÍCULA	NÃO MATRICULADOS	TAXA DE NÃO MATRICULADOS
Creche (0 a 3 anos)	60106	16641	43465	72,31%
Pré-escola (4 e 5 anos)	31269	29165	2104	6,73%
TOTAL (0 a 5 anos)	136751	45806	90945	79,04%

Fonte: Coordenadoria de Documentação e Estatística da SEMED -INEP/MEC (2010)

Sabemos que é de responsabilidade do município a oferta dessa etapa de ensino, com a colaboração dos governos estadual e federal, porém a insuficiência de escolas públicas e a não prioridade da educação de crianças de até 5 anos nos planos e projeto do governo acabam por revelar por meio destes dados a necessidade emergente de políticas públicas para Educação Infantil em São Luís.

Segundo São Luís (2015), a realidade do município ainda se encontra distante da universalização do ensino em pré-escolas e precisa ampliar, de forma substancial, as matrículas em creches, como demonstra o quadro seguir:

Quadro 04-Matrículas da Educação Infantil por etapa em São Luís de (2005 – 2014)

MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS												
DEPENDÊNCIA	TIPO	ANO										
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
FEDERAL	Creche	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Pré-escola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTADUAL	Creche	-	-	-	10	8	-	14	8	14	-	-
	Pré-escola	3474	431	449	310	179	18	16	15	6	-	-
MUNICIPAL	Creche	-	920	1484	2284	2872	2897	3089	3455	3554	3438	3528
	Pré-escola	1077 8	11124	14814	14997	15187	14256	13113	12113	11630	11361	10252
PRIVADA	Creche	8449	11782	10904	8286	7881	7929	8691	9474	12548	14012	14668
	Pré-escola	3648 6	37614	32834	24242	24480	23513	20780	19837	18828	19220	20000
TOTAL	Creche	8449	12702	12388	10580	10761	10826	11794	12937	16116	17450	18196
	Pré-escola	5073 8	49169	48097	39549	39846	37787	33909	31965	30464	30581	30252

Fonte: Coordenadoria de Documentação e Estatística da SEMED -INEP/MEC, (2014).

Conforme o quadro anterior, é notório a diminuição das matrículas na rede pública municipal e o crescimento substancial na rede privada, este fato dá-se por fatores como falta de infraestrutura, número insuficiente de escolas e vagas pois:

A Rede Pública Municipal de São Luís conta com 99 escolas de Educação Infantil, sendo que 78 são Instituições (sede) e 21 são anexos (espaços criados para atender a demanda excedente que, em sua maioria, funcionam em prédios alugados com infraestrutura inadequada). Das referidas instituições apenas 3 realizam atendimento em tempo integral, o que representa uma necessidade de ampliação da oferta de vagas em creches e escolas de tempo integral, que ainda atendem um número insuficiente diante da demanda da cidade de São Luís (SÃO LUÍS, 2015, p. 29).

O município de São Luís tem um grande desafio, pois os dados revelados na tabela anterior demonstram que há a necessidade de se ampliar o quantitativo de escolas, as ofertas de vagas para que as crianças que estão de fora do processo tenham atendimento adequado e de qualidade.

O PME, apresenta as metas e estratégias relativas ao financiamento da educação, totalizando vinte metas a serem conquistadas até 2020, onde a meta 1 contempla a Educação Infantil, a saber, pretende:

Universalizar o atendimento de crianças com 04 e 05 anos de idade até 2016 e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches, de forma a atender, no mínimo, 50% da população de 2 e 3 anos de idade até 2020 e 30% da população de zero a 01 ano e 11 meses até o final da vigência deste PME (SÃO LUÍS, 2015, p. 55).

As estratégias previstas para esta meta são extensas, e estão distribuídas em vinte oito itens, nos quais tratam do levantamento da demanda de crianças de zero a 05 anos de idade, da cidade e do campo, que ainda não se encontram matriculadas na Rede Pública Municipal de Ensino; da construção, reforma, ampliação e regulamentação de creches e pré-escolas públicas, com recursos próprios ou em parceria com instituições públicas ou privadas, na cidade e no campo; da garantia da manutenção e a preservação da estrutura física e do patrimônio material de todas as instituições de Educação Infantil; mobiliário, equipamentos, brinquedos, jogos educativos e outros materiais pedagógicos acessíveis para as instituições de Educação Infantil; extinção dos anexos das instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino até o 5º ano de vigência deste PME, construindo e/ou regulamentando espaços capazes de absorverem a demanda.

Também tratam da garantia do número de matrículas em sala de aula em cumprimento à legislação vigente, da implementação, a partir de 2016, sistema informatizado em 100% da Rede Pública Municipal de Ensino, com acesso à Internet, que possibilite maior controle sobre as vagas existentes e sobre a frequência escolar das crianças; acompanhamento e monitoramento ao acesso e a permanência das crianças nas instituições de Educação Infantil; do ingresso e a permanência do professor e do coordenador pedagógico em 100% das escolas da Educação Infantil; garantia da permanência de, no mínimo, 01 (um) profissional de apoio e/ou cuidador a cada 30 crianças, bem como, garantir a composição de uma equipe multiprofissional na Superintendência da Área de Educação Infantil.

Além disso, devem garantir que as ações educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, da cidade e do campo, tenham como princípio a LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; que a rotina pedagógica nas instituições de Educação Infantil, da cidade e do campo, em tempo parcial e/ou integral, propicie atividades lúdicas e interativas em um contexto de letramento; calendário apropriado e planejamento de atividades educativas que contemplem as diversidades das crianças; que as refeições sejam balanceadas, com cardápio e horários apropriados à faixa etária entre outros itens de suma importância para o andamento das atividades nesta modalidade de ensino.

Vale ressaltar que dentre todos os itens, o que trata da preservação das especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 a 05 anos em estabelecimentos que atendam aos parâmetros nacionais de qualidade e à articulação com a etapa escolar seguinte, visando o ingresso do estudante de 6 anos de idade no Ensino Fundamental e a Consolidação da avaliação da aprendizagem das crianças da Educação Infantil da Rede Pública Municipal, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir do acompanhamento e do registro sistemático e regular do desenvolvimento das crianças, sem caráter de promoção, seleção ou classificação das mesmas, aperfeiçoando os mecanismos de acompanhamento, planejamento, intervenção e gestão da política educacional da SEMED são de fundamental importância para o fazer pedagógico nesta etapa de ensino.

Portanto, o PME, tem como foco a qualidade da Educação, haja vista ter previsto a definição de metas e estratégias educacionais de São Luís do Maranhão

para a década - O seu planeamento, organização e realização de ações integradas, entre os órgãos governamentais e da sociedade civil.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NAS CRIANÇAS PEQUENAS

Nesta seção, trataremos da importância da Formação Continuada de docentes da Educação Infantil, uma vez que em sua Formação Inicial, não fora contemplada a música como disciplina específica. No entanto, o unidocente, em sua atuação profissional, deve atender aos documentos normativos que tratam da obrigatoriedade do ensino da música, mesmo este não sendo especialista da área, não ser provido de habilidades para trabalhá-la.

Contudo, discutiremos sobre esta temática da formação continuada respaldados no Currículo proposto para a Educação Infantil, qual o lugar da música neste currículo, o tratamento da formação docente no âmbito musical, e como esta formação irá contribuir para o desenvolvimento de habilidades das crianças pequenas, haja vista que estas necessitam de formação integral.

3.1 Currículos, Formação Docente e Musicalização

Diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. 9.394/96) que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, e da aprovação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), que foi alterada para a Lei nº 13.278 sancionada em 02 de maio de 2016 que estabelece o ensino de música como obrigatório nas escolas de formação básica, muitos estudos e discussões sobre o currículo de música vêm se expandindo, especialmente relacionados aos conteúdos de música que devem ser lecionados na Educação Infantil.

A música está presente como um componente curricular obrigatório no RCNEI, proposta pedagógica da Educação Infantil, no entanto, é preocupante trabalhar com qualidade este componente quando não existe nesta etapa de ensino profissionais especializados na rede de ensino municipal de São Luís, o que acaba sobrecarregando o pedagogo que para atender sua clientela, precisa buscar fora da esfera municipal formação, uma vez que lhe é exigido trabalhar com a linguagem musical, não só para formação de hábitos e em datas comemorativas.

Neste cenário, a formação docente deve ser ampliada principalmente no espaço em que atua. Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), sob essa perspectiva, afirmam que a formação do professor deveria passar por processos de construção do conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, pois assim que a criança também constrói o seu conhecimento.

Na Educação Infantil, as práticas músico-educativas devem estar voltadas para atividades potencializadoras que possibilitem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social da criança, que forneçam subsídios para que desenvolvam habilidades, construam conhecimentos significativos por meio de ações pedagógicas que exigem dos docentes formação adequada para atender tal demanda.

Dessa maneira, apresentamos algumas concepções de currículo na instituição escolar e na educação infantil, e práticas e concepções curriculares em música para a infância, utilizando autores como Sacristán (2003), Faria e Salles (2012), Candau e Moreira (2007), Oliveira (2010), Brito (2003), entre outros, além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI-1998) propostos pelo Governo Federal.

3.1.1 Ação curricular e pedagógica nos espaços da Educação Infantil

Estudos e pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento acerca da Educação Infantil têm sido objeto constante da atenção de estudantes, professores, gestores, pais, entre outros, especialmente quando se trata de seu currículo. Faria e Salles (2012, p. 20) afirmam que “antes mesmo de a Educação Infantil ocupar o lugar de destaque atual, os educadores já definiam como prioridade o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e quando ensinar”.

Essa preocupação expressa como o currículo ainda continua nos dias de hoje ampliando suas concepções e tomando novos rumos, em constante movimento. Nesse sentido, para discutir mais amplamente e ao mesmo tempo nos aproximarmos do currículo na educação infantil, apresentamos concepções de currículo vigentes na educação e no ensino infantil.

Questões referentes ao currículo têm-se constituído em frequente alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes, membros da comunidade.

Candau e Moreira (2007, p. 18) relatam que a palavra currículo está associada a diferentes concepções, derivadas dos diversos modos como a educação é construída historicamente e das influências teóricas que a afetam. Desse modo, para entender e conceber o currículo é preciso levar em conta discussões referentes aos conhecimentos escolares, ao meio social nos quais os estudantes estão inseridos, à sua faixa etária, à construção de identidades, aos valores propostos aos alunos, e aos fatores socioeconômicos, políticos e culturais.

Daí entender currículo como as experiências escolares que se empenham em torno do conhecimento, do desenvolvimento de aprendizagens, de habilidades, em meio a relações sociais que contribuem para a construção das identidades de nossas crianças. Currículo associa-se, assim, a uma série de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Ao pensar em currículo na educação, lembramos inicialmente de disciplinas ou matérias que devem ser ministradas nas instituições. O dicionário Aurélio nos afirma que “currículo são as matérias constantes de um curso” (FERREIRA, 2009).

Sacristán (2003, p. 17) destaca que o conceito inicial de currículo,

[...] Representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada.

No entanto, percebe-se que o currículo já expandiu seu universo de atuação e compreende-se, atualmente, como algo que circunscreve toda a instituição escolar, sua organização, modos e fazeres. De modo que, em sua origem, o significado de currículo estava voltado inicialmente para um plano de estudos no qual era proposto e imposto aos professores e alunos pela escola, destacando sua função organizadora, referentes aos conteúdos propostos nas instituições. Faria e Salles (2012, p. 20) reforçam que:

A discussão que antes se limitava à definição de conteúdo, objetivos, atividades e metodologias, estabelecidos por faixa etária, ampliou-se, articulando-se com a discussão sobre aspectos referentes à organização, ao funcionamento e às relações que criam o conjunto de fatores essenciais para a viabilização da prática pedagógica em uma instituição educativa.

O currículo reflete os interesses e os conflitos de uma sociedade, logo o currículo é um processo que possui motivações internas e externas no processo de ensino aprendizagem, que seguindo essa lógica acabam mais por objetivar e ratificar os interesses das classes dominantes na disseminação dos conteúdos valorativos a uma classe específica.

As teorias curriculares⁸, como todas as outras teorias existentes, têm sua origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos. As teorias do currículo elaboram a ideia de que para cada tipo de sociedade existe o tipo de conhecimento considerado importante para o cidadão que se quer formar, qual conhecimento deve ser ensinado, evidenciando a relação entre educação e sociedade.

Desse modo, o currículo ganha uma grande relevância no campo educacional, a partir do entendimento do currículo como processo de construção, de organização, desenvolvimento e avaliação de saberes, de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores socialmente admitidos e construídos, os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir os esquemas socializados, formativos e culturais que a instituição escolar tem possui em sua constituição.

⁸ As teorias curriculares versam sobre a função e as perspectivas do currículo no contexto educacional. Elas dividem-se em tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias curriculares tradicionais, também chamadas de teorias técnicas, foram promovidas na primeira metade do século XX, sobretudo por John Franklin Bobbitt, que associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. Nessa perspectiva, o sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial, que, na época, vivia os paradigmas da administração científica, também conhecida como Taylorismo.

As teorias curriculares críticas basearam o seu plano teórico nas concepções marxistas e também nos ideários da chamada Teoria Crítica, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Outra influência importante foi composta pelos autores da chamada Nova Sociologia da Educação, tais como Pierre Bourdieu e Louis Althusser.

As teorias curriculares pós-críticas emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito. (SILVA, 2003).

3.1.2 Educação Infantil e currículo

Partindo do pressuposto de que currículo é o modo de organizar as práticas educativas, refere-se aos espaços, a rotina, aos materiais que disponibilizamos para as crianças, as experiências com as linguagens verbais e não verbais que lhes serão proporcionadas, o modo como vamos recebê-la, nos despedir delas, trocá-las, alimentá-las durante seu período na instituição.

A forma como oferecemos todas essas práticas têm por trás vários pontos de vistas e ideias sobre a finalidade da educação, o modo como os sujeitos aprendem, o que se deseja que eles aprendam, que tipo ser humano queremos formar e para qual tipo de sociedade. Por isso, trata-se de uma prática complexa, com diversas perspectivas.

O currículo é vivenciado continuamente pelos sujeitos em seu processo de educação, de formação, por meio das condições e contextos concretos. As crianças atribuem sentido ao que nós a oferecemos: se manifestam o tempo todo: seja se submetendo, se envolvendo, resistindo, aceitando as propostas, recusando.

É através do currículo que os planejamentos, ideias e propostas acontecem na instituição escolar, por isso sua importância. Para o auxílio dessas novas propostas na Educação Infantil, além do RCNEI foram criadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros, e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica (OLIVEIRA, 2010).

Diante disso, as DCNEI vieram para orientar e proporcionar aos educadores uma base para a construção de um currículo válido para a Educação Infantil. Para elas, a ideia de haver no Brasil um currículo para a Educação Infantil nem sempre foi aceita, assim como é vivida nos Ensinos Fundamental e Médio, sendo aceitas as expressões “projeto político pedagógico” ou “proposta pedagógica” (BRASIL, 2013).

Para Faria e Salles (2012, p. 20), o projeto político pedagógico ou a proposta pedagógica “é a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa [...] entendendo-a como a busca de organização do trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 05 anos”.

Portanto, o projeto político pedagógico será um norteador com metas definidas a serem realizadas, alcançadas nas instituições, com diretrizes de como elas devem ser desenvolvidas com as crianças, sempre buscando o conhecimento e experiências que já são vivenciadas pelo público. Dessa maneira, as DCNEI (2010, p. 86) concebem o currículo da Educação Infantil como,

[...]Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Com isso, o currículo na Educação Infantil procura estabelecer uma relação entre os saberes e conhecimentos prévios das crianças, atrelando-os aos conhecimentos que fazem parte do meio social em que vivem, através de práticas que serão planejadas com constante avaliação, estruturando o cotidiano das instituições.

3.1.3 Música no currículo da Educação Infantil

A música está presente direta ou indiretamente nas atividades da Educação Infantil cotidianamente, sendo desenvolvida de uma maneira muitas vezes estereotipada e mecânica, uma vez que em algumas instituições é utilizada somente como uma ferramenta de suporte para atender diversos objetivos na construção de hábitos em sala de aula, o que não quer dizer que tais atividades não sejam oferecidas às crianças, mas que estas sejam ampliadas para o desenvolvimento de habilidades de crianças pequenas.

Nesse sentido, Brito (2010, p. 93),

Assegura que a música dentro da escola deve ser viva e efetiva, ou seja, significa bem mais do que realizar exercícios estereotipados com o objetivo de desenvolver habilidades musicais. [...] A música viva é mais do que aprender a cantar e/ou reproduzir músicas; preparar apresentações ou, ainda, iniciar-se nos processos de leitura e escrita musical.

Assim, podemos perceber que o ensino de música, na educação infantil vai além de canções e acalantos relacionados à rotina no âmbito escolar e familiar, e de meras apresentações de datas comemorativas. A respeito da iniciação musical no ensino infantil Cauduro (1989, p. 13) relata que,

A Iniciação Musical configura-se como aquela fase cuja finalidade é aproximar a criança da música, levando-a progressivamente a gostar de ouvi-la, a desfrutar o prazer de cantar, de ritmar com as mãos e pés, de dançar e se movimentar ao som da música. Essa é a fase do despertar musical da criança, através da sensibilização aos sons que estão inseridos em seu mundo e do descobrimento do seu corpo como instrumento musical. Tudo para ela é novidade e interessante.

Conforme o supracitado, o ensino de música deve fazer com que a criança se aproprie dos conhecimentos musicais, e a compreenda de forma que, quanto mais a conheça, mais perto ela queira estar da música.

Portanto, para que a educação musical ocorra é preciso que o docente conheça os conteúdos referentes a cada faixa etária que será ministrada. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 57) lembra que,

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de educação infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país.

A linguagem musical na educação infantil, portanto deverá propor conteúdos relacionados a capacidades e habilidades de cada criança, de cada faixa etária, buscando, em relação ao conhecimento musical desenvolver a exploração, a vivência e a reflexão sobre a música.

Brito (2003, p. 57) destaca que “a produção musical ocorre por meio de dois eixos – a criação e a reprodução – que garantem três possibilidades de ação: a interpretação, a improvisação e a composição”. Dentro dessas três possibilidades de ação, no dia a dia das escolas de Educação Infantil, a linguagem musical procura contemplar algumas atividades que são citadas por Brito (2003) como: o trabalho vocal, interpretação e criação de canções, brinquedos cantados e rítmicos, jogos que reúnem som, movimento e dança, jogos de improvisação, sonorização de histórias, elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais), construção de instrumentos e objetos sonoros, registro e notação, escuta sonora e musical, apreciação musical, reflexões sobre a produção e a escuta.

Portanto, as explanações a respeito dos conteúdos e práticas sugeridas a serem realizadas no ensino de música, percebemos a importância da linguagem musical na Educação Infantil como um meio de desenvolvimento da expressividade,

da autoestima, do equilíbrio, dos aspectos afetivos e cognitivos, e principalmente de integração social entre as crianças, de modo que o docente é o mediador entre o conhecimento musical e as crianças e para isso necessita de formação na área.

3.1.4 Formação docente e a música na Educação Infantil

De acordo com as considerações do item anterior, se faz necessário destacar a importância da formação continuada de professores. Conforme Arco-Verde (2008), a capacitação dos profissionais da educação e principalmente os que estão atuando em sala de aula, bem como dos seus respectivos gestores, ainda é um grande desafio. No entanto, a formação continuada é considerada por esta autora a melhor maneira de capacitar e qualificar os professores da rede e consequentemente melhorarem a qualidade do ensino.

A partir da promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que foi alterada para a Lei nº 13.278 sancionada em 02 de maio de 2016 gerou-se um debate acerca de quem seria o responsável pela educação musical nas escolas na Educação Infantil e nos anos iniciais: o “especialista” ou o “professor regente de turma”. Alguns estudiosos entendem que a música deve ser ensinada exclusivamente pelo professor “especialista” (Licenciado em Educação Artística ou Música), não importando o segmento.

Outros compreendem que embora não seja especialista em música, o professor de Educação Infantil (Licenciado em Pedagogia) é especialista no desenvolvimento infantil, nas características específicas de suas diferentes fases e, portanto, “capaz de organizar processos educativos que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos” (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p. 90).

Também entendemos que sendo o pedagogo responsável por ensinar todas as disciplinas da educação básica, o ensino da música ocorre de forma contextualizada, integrada e articulada aos demais conteúdos (GOLTARA, 2012). Além disso, pesquisadores compreendem que vetar o direito de ensinar música aos pedagogos poderia acarretar empobrecimento além de formações superficiais para suprir rapidamente a demanda por especialistas em música.

Segundo o RCNEI, o ensino da música, emerge como proposta específica a ser ministrada por professores pedagogos e é considerado fundamental na Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 45).

Independente da formação do profissional encarregado da área da música na escola, existem exigências legais contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no que tange os conteúdos a serem trabalhados, além de princípios para a educação musical.

O RCNEI aponta a música como uma das seis áreas a serem trabalhadas com crianças pequenas, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil garantem a existência de experiências vinculadas à linguagem musical e sua expressão.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: (...)

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; (...)

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2009, p. 25).

Assim, podemos perceber que a presença da música e de seus conteúdos está prevista e garantida por lei nas creches e pré-escolas, não como recurso ou instrumento metodológico de outras áreas, mas como forma de expressão, prática social, manifestação cultural e linguagem.

Sendo assim, é necessário refletir sobre as condições que o pedagogo – principal responsável pela atuação docente nesse segmento – tem para, efetivamente, cumprir essas exigências legais.

Nesse sentido, podemos considerar que as educadoras da Educação Infantil são responsáveis pelo desenvolvimento musical das crianças, quando não se tem nesse contexto, a presença do professor especialista e, portanto, utiliza, a música como recurso na construção de diversos conhecimentos desenvolvidos.

Os professores da Educação Infantil, em sua maioria, sentem-se despreparados para incluir atividades musicais em seu cotidiano, e tal insegurança

está relacionada a diversos fatores, entre eles a carência na formação musical desses profissionais.

No entanto, alguns autores concordam que os professores da Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento musical das crianças se receberem formação adequada. Daí a necessidade uma formação musical continuada dos professores e de se buscarem parcerias com professores especialistas para a realização de um trabalho colaborativo entre especialistas em música e da Educação Infantil. É fato que o ensino de música é um desafio constante a ser construído e reconstruído pelos educadores, implicando repensar a área, tanto no processo de formação profissional, quanto na ação educativa.

Portanto, é imprescindível a presença significativa da música na formação do educador, no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos musicais, ao desenvolvimento da expressão musical e às reflexões acerca do papel da música no desenvolvimento da criança, pois enquanto a linguagem musical não for valorizada na formação docente a educação musical na Educação Infantil continuará enraizada de atividades que não valorizam o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, faz-se necessário superar a concepção tradicional da musicalização, dita inicialmente focada em reprodução de músicas cantadas e ensaiadas exaustivamente e na utilização da mesma para disciplinar, reforçar hábitos e comportamentos, entre outras coisas, haja vista priorizarmos a criança, valorizando e estimulando sua expressão, sua criatividade e seu fazer musical, ampliando seu universo sonoro-musical e sensibilizando-a para questões relativas à música e seus conteúdos.

Portanto, prover o docente de conhecimento musical, ampliando e desenvolvendo sua expressividade e dando instrumentos para que ele possa realizar um trabalho significativo de música com suas crianças enriquecerá a formação integral da mesma. Como afirma Penna (2011, p. 14) “é preciso dar ao conteúdo que se ensina (o quê) uma forma (como, modo de ensinar) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo”, logo com formação adequada, com uma proposta curricular, o educador terá em suas mãos um instrumento para guiar a sua prática de forma organizada e direcionada.

3.2 Formação docente x desenvolvimento de habilidades

É sabido que até pouco tempo, profissionais que atuavam na Educação Infantil não tinham escolaridade suficiente, formação superior para trabalhar com crianças bem pequenas e pequenas, haja vista que não havia a obrigatoriedade de formação adequada e nem de conhecimentos pedagógicos específicos para trabalhar com as mesmas, pois as crianças eram atendidas de modo assistencialista e compensatório, enquanto seus pais trabalhadores precisavam de um lugar para deixá-las, a fim de cumprirem as suas jornadas de trabalho.

Portanto, não se tinha a preocupação em educar as crianças, desenvolver suas capacidades, habilidades, pois o atendimento consistia nos cuidados para alimentar e higienizar, porém com a LDB 9.394/96, a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, o que proporcionou mudanças no cenário do atendimento as crianças de zero a cinco anos, reconhecendo-as como sujeitos sociais e históricos, que por sua vez necessitou que os profissionais desta etapa tivesse uma formação/profissionalização adequada, haja vista que para “(...) cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 24).

Segundo o Caderno de Orientações Curriculares para Educação Infantil do município de São Luís (2012), para que o educador infantil efetive suas práticas pedagógicas, é fundamental que reflita e compreenda sobre os propósitos que norteiam as ações educativas como: conhecer o jeito particular de cada criança agir e respeitá-la enquanto pessoa, propiciar à criança acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, favorecer o processo de construção da identidade e autonomia da criança, valorizar os conhecimentos prévios das crianças, proporcionar oportunidades para construção de diferentes saberes por meio de brincadeiras, cuidados e desenvolver atividades contextualizadas e desafiadoras que estimulem as capacidades criativas da criança.

Para tanto é imprescindível que o educador de Educação Infantil compreenda o desenvolvimento da criança em sua complexidade, construa saberes habilidades para atuar em creches e pré-escolas, respaldado em um amplo conhecimento teórico, social e histórico da sua área de atuação, principalmente

relacionados à prática pedagógica, ou seja, para atuar na área precisa ter formação, e se já tiver, necessita tê-la contínua.

A LDB 9394/96 dispõe, no título VI, art. 62 que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Dessa forma, o RCNEI (1998), complementa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam de creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade.

Nessa perspectiva, é necessário compreender que a formação inicial e continuada dos educadores que atuam na Educação Infantil é importante, uma vez que este profissional precisa ter uma formação que ultrapasse os conteúdos relacionados às funções do educar, cuidar e socializar, pois as experiências, as aprendizagens, as interações que são construídas diariamente no cotidiano de sua prática pedagógica irá definindo a sua identidade profissional e irá contribuir para o desenvolvimento de habilidades e formação integral das crianças.

Nesse interim, é importante salientar, que o processo formativo do educador se incrementa de forma contínua, dinâmica e está diretamente ligada as mudanças sociais. No entanto, para garantir a aprendizagem das crianças o profissional da Educação Infantil deve atender à um perfil como sugere o RCNEI,

O trabalho direto com crianças pequenas exige que professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrange desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também um aprendiz, refletindo constantemente sobre a sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, vol.1, p. 41).

Dessa forma, é preciso que os educadores estejam comprometidos com a prática educacional de modo que sejam capazes de responder às necessidades das crianças, das famílias, assim como as questões específicas relacionadas ao educar e cuidar, pois segundo São Luís (2012), o ato de educar, na Educação Infantil, está intrinsicamente vinculado ao ato de cuidar. O cuidado é o elemento responsável pelo fortalecimento da interação da criança com outros atores do processo de aprendizagem, quais sejam os pais e educadores, permitindo-lhe a construção da identidade, da autonomia, da organização das suas dimensões psíquica e cognitiva e a espontaneidade dos seus atos, características e necessidades. Assim, educar e cuidar consiste em:

Construir uma ação pedagógica que respeite a diversidade das crianças, seus momentos e suas realidades;
Estar em permanente estado de observação e vigilância, diversificando e construindo aprendizagens condizentes com as particularidades da infância;
Estimular a curiosidade consciente e responsável da criança;
Mediar a descoberta pela criança de novos ambientes e experiências;
Valorizar o conhecimento e as habilidades da criança, desenvolvendo-os a fim de torná-las mais independentes e autônomas;
Atender os cuidados físicos da criança: o sono, a fome, a sede, a higiene, a dor entre outras;
Assegurar uma educação igualitária que respeite as diversidades étnicas, sociais e físicas, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças. (SÃO LUÍS, 2012, p. 41).

Portanto, o cuidar-educar devem estar interligados aos aspectos próprios da Educação Infantil, devem estar impregnado pela ação pedagógica, proporcionando o desenvolvimento integral da criança com base em concepções que respeitem a diversidade e a realidade peculiar à infância, envolvendo estudo, dedicação, cooperação e ética de todos os responsáveis pelo processo, que se mostra dinâmico e em constante transformação, que requerem a inclusão do educador em um processo de formação contínua.

Na Educação Infantil, o processo de formação da criança deve acontecer de forma ampla, pois nesta etapa o desenvolvimento pessoal e social da mesma é de extrema importância, pois nos remete ao conhecimento de si e do outro, englobando uma dimensão individual que se direciona ao coletivo. Além do processo de socialização e de construção da identidade pessoal, há outros aspectos que são de fundamental importância para desenvolvimento das crianças, como os cognitivos, afetivos, motores, relação interpessoal, que possibilitam aprender a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmo.

O educador provido de formação inicial e continuada, consegue atender aos objetivos desta etapa de ensino com mais segurança, a saber, é capaz de contribuir com a formação da autonomia da criança favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências, valorizando sua cultura e suas experiências.

Daí a importância do educador compreender o desenvolvimento da criança em sua complexidade, de saber qual é a sua função no processo da formação integral das crianças para que possa organizar suas práticas educativas conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, no Art. 9º definem as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009, p. 26).

Carregar de sentido os termos que as DCNEI (2009) utilizam na proposição do currículo contribui para refletir que o currículo precisa ser fruto de uma construção coletiva e a de que as crianças precisam ser a referência para esta tarefa, são imprescindíveis e fundamentais e são elas que devem guiar essa elaboração, porque se elas não forem o centro, a referência para a oferta das experiências, esse conjunto de práticas corre grandes riscos de pender para um vazio, ou para uma rigidez, equívocos que não queremos e não devemos mais praticar. E ainda, não pode prescindir da necessidade de investir na formação dos educadores para que estes fortaleçam suas convicções nesta direção.

Dessa forma, o conhecimento que o educador traz de sua formação é essencial para que o mesmo possa construir o seu fazer pedagógico, de interagir com as crianças de acordo com o perfil das mesmas, como também, do próprio ambiente de trabalho, levando em conta as orientações que são propostas por meio de documentos normativos e mandatórios que norteiam e organizam a Educação Infantil.

Portanto, vale reafirmar que para o educador da Educação Infantil contribuir para a formação integral das crianças, este precisa antes consolidar a sua formação pessoal através de uma formação inicial e continuada sólida fortalecida por conhecimentos significativos que ofereça propriedade intelectual, uma formação polivalente para desenvolver uma variedade de conhecimentos em seu espaço educativo, saber conviver com os diferentes sujeitos e compreender a criança de forma integral e utilizar diferentes tipos de linguagens que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social como sugere o RCNEI (1998).

3.3 Formação docente x experiências estéticas

É fundamental que as crianças tenham acesso a livros de boa qualidade, incluindo livros de arte; que possam ouvir todo tipo de música, não somente músicas infantis cujo conteúdo muitas vezes é de qualidade duvidosa. Que possam se familiarizar com obras de arte. Que bom seria se esses elementos pudessem estar ao alcance de seus desejos e de suas mãos (DIAS, 2012, p. 196).

Iniciamos com esta epígrafe, refletindo sobre a necessidade do contato e das experiências estéticas que nossas crianças pequenas devem vivenciar nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, os docentes que atuam diretamente com as crianças, devem ou deveriam promover atividades em que se possa explorar as diferentes linguagens⁹ da arte. Porém, a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na área é insuficiente, esta formação não tem sido capaz, de alguma forma, de prepará-los para as especificidades da educação de crianças na faixa de zero a cinco anos em relação a formação estética.

É apropriado ressaltar que, como o docente não tem a formação específica em artes, música, movimento, para tal experiências, não exercerá o papel de mero transmissor de técnicas, mas sim o de incentivador do desenvolvimento de diversas linguagens, possibilitando o acesso ao vasto patrimônio cultural, despertando a sensibilidade artística, levando em conta a necessidade de formação para que tenha noções básicas deste eixo de conhecimento ao passo que sejam de fato postas em prática orientadas pelas concepções divulgadas nas Diretrizes Curriculares.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), apontam três grandes princípios, a saber: o princípio ético, princípio político e o princípio estético, este último, é o foco de nossa reflexão, haja vista que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir às crianças a participação em diversificadas experiências, valorizar o ato criador e a construção de respostas pelas crianças, organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, ampliar as possibilidades infantis de se cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam nas mais diferentes idades, de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

No entanto, para que todos os princípios sejam contemplados, as DCNEI afirmam que:

⁹ Artes visuais, teatro, música e dança.

[...] A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 18).

Outrossim, refletir sobre a formação dos docentes da Educação Infantil e a importância das experiências estéticas, a fim de rever práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica, por compreendermos que a experiência deve estar intrinsicamente articulada entre atividade, sensibilidade e afetividade.

Nesse sentido, é preciso oportunizar experiências significativas, por meio das interações das crianças entre si e com o conjunto de valores, crenças, comportamentos, ou seja, com o patrimônio cultural da humanidade e da comunidade em que vivem.

Conforme Barbieri (2012, p. 38),

[...]Trabalhar com as crianças a linguagem da arte na Educação Infantil, auxilia a criança a se descobrir como uma criança que imagina, cria e ainda lhes apresenta novos saberes. A arte e o brincar estão ligados, contribuindo para a criatividade e para a imaginação. As atividades podem ser voltadas às experimentações intensas para garantir às crianças o direito e a oportunidade de sentir, saborear, brincar, manusear e expressar por meio da exploração de diferentes materiais, permitindo que as crianças expressem seus pensamentos e sentimentos, brincando e experimentando as sensações.

Nessa perspectiva, Brasil (2016, p.18) afirma que a educação e formação cultural são processos históricos em contínuo movimento de transformação e de renovação. Em cada um de nós, a transformação ocorre pelo alargamento dos limites de nossa percepção, dado pela participação nas produções culturais.

Mas o que significa e/ou representa a Formação Cultural para os docentes da Educação Infantil? De que modo tal formação se relaciona com a Educação Infantil? Diante destes questionamentos, nos propomos a refletir sobre os impactos que a Formação Cultural ou não dos professores podem influenciar na rotina educacional e nas aprendizagens das crianças pequenas.

Sabemos que a Formação Cultural perpassa pela historicidade pessoal de cada um e também pela coletividade, haja vista, estarmos imersos em um complexo meio social, onde temos padrões plurais de valores, crenças e comportamentos que nos faz sentir o mundo de um modo singular, particular e ao mesmo tempo plural,

porque compartilhamos com os outros as nossas histórias, nossos hábitos, nossos costumes, nossos saberes, nossos sentimentos, como afirma Brasil (2016, p. 20),

Nessa perspectiva, podemos pensar as realizações culturais como produção de vida na convivência. Assim, é possível deslocar a ideia de “mercadoria a ser exibida” para a ideia de “produção de existência a ser empreendida de modo compartilhado”, como ação conjunta no tempo. Para tanto, é importante compreender formação cultural como processo histórico de encontros com saberes e fazeres que nos signifiquem no coletivo.

Assim, pensar na Formação Cultural do docente, nos leva a compreender que na educação não é só repassar o que se conhece historicamente, de transferir conhecimentos acumulados, mas vivenciar experiências culturais que se transformam ao longo da história, na apropriação de uma relação com o mundo, esta que não está dissociada da linguagem, pois de acordo com Brasil (2016, p. 20), entende-se que:

[...] A formação cultural, a responsabilidade da mediação docente está em alcançar os meios para as crianças transformarem e ressignificarem experiências de linguagem instauradas em seu grupo social. Aprendemos juntos a transformar em nós sentidos para significar a convivência e, assim, compartilharmos um mundo comum. Nesse sentido amplo, as crianças não só aprendem, mas também nos ensinam. Juntos aprendemos e nos ensinamos no enfrentamento da imprevisibilidade do viver cotidiano.

Ainda tratando sobre a Formação Cultural do docente, Silva; Almeida e Ferreira (2011, p. 152), considera que um projeto educacional e formativo deve,

[...] Assentar-se numa concepção de educação orientada para a formação cultural, de modo a garantir aos alunos, inclusive aos futuros professores, acesso ao saber acumulado e produzido pela humanidade, a cultura geral, que, por sua vez, envolve todos os conhecimentos elaborados e pelos homens no seu trajeto histórico de se constituir razão. Envolve, portanto, não só a filosofia, as artes, a música e a literatura, mas também, o desenvolvimento técnico e científico, que são instrumentos criados pelo homem para sua melhor adaptação ao meio e domínio da natureza e são, ao mesmo tempo, ferramentas que lhe permitem compreender, interpretar e transformar essa mesma realidade em algo mais humano, fraterno e justo.

O desenvolvimento humano transcende as diversas dimensões que compõem a sua formação cultural, de modo que reconhecemos o quanto é essencial os estudos filosóficos, das ciências, das artes e da técnica na formação docente (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011). De modo que ao refletirmos sobre a formação cultural docente, visualizamos à ampliação das experiências estéticas dos professores e professoras, destacando a Arte como objeto de apropriação e

elemento essencial à formação cultural. A formação cultural pode ser vislumbrada, segundo Nogueira (2008, p. 4):

[...] Como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado [também] nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa.

Ademais, Schlindwein (2006, p. 49), acredita que a formação cultural e a sua aproximação com a arte fortalecem o papel do professor, pois a arte auxilia e possibilita ao professor construir uma prática em que o conhecimento, a imaginação e a expressividade alinham-se às teorias e conteúdos pedagógicos e de acordo com Duarte Jr. (2010, p. 131), “a arte é um importante instrumento para a promoção do saber sensível”.

Portanto, a formação cultural do docente, em sua dimensão estética, deve estar presente desde a sua formação inicial, porém, de modo geral, é a que está menos presente nesta formação.

Em uma pesquisa na grade curricular da licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Maranhão, constatamos que é oferecida apenas uma disciplina, denominada Estudos de Arte e Cultura Popular, onde não estava disponível a sua ementa. Daí a nossa preocupação, como iremos desenvolver a sensibilidade das crianças, a imaginação, o poder inventivo, se nós mesmos, professores, não temos oportunidades de formação dessas dimensões? Sacristán (2003, p. 25) sintetiza, primorosamente, a situação que muitos de nós, professores, vivenciamos. Para o autor, ninguém pode dar o que não tem.

E se os docentes não cultivam a cultura, não podem dar cultura. Se os docentes não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura sequer nos níveis mais elementares. E sobre esse princípio elementar há muito pouca investigação.

Além desse aspecto que diz respeito a formação docente, e que decorre da falta da formação cultural deles, nos deparamos com muitas práticas “artísticas” realizadas nas Instituições de Educação Infantil, que são desenvolvidas de modo superficial.

Tais atividades têm como objetivo a ornamentação dos espaços infantis, a saber são: murais com desenhos xerocopiados com personagens de filmes, desenhos padronizados onde todos têm que colorir com a mesma cor, cuja estética adulta é tomada como referência, apresentações com danças, coreografias para às famílias, repletas de movimentos sem significação para as crianças, assim como músicas cantadas para formação de hábitos e em datas comemorativas.

De acordo com o supracitado, pouco ou nada se evidencia de criatividade e inventividade infantil. Há a inexistência do olhar sensível, da expressão do que se sente e pensa, de habilidades adquiridas com o que deveria ser produção estética, experiência estética.

O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver as cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. E o belo está em toda parte, bem perto e a distância, dentro de casa e nas ruas, nas telas do cinema e nas páginas dos livros, na obra-prima do grande artista e na obra desconhecida do artista anônimo. O processo de sensibilização do educador começa exatamente pelo exercício de buscar o belo acessível a todos nós (DIAS, 2012, p. 179).

O desafio do docente da Educação Infantil, está em ir busca de seu aprimoramento profissional, a partir de nossa história de interações entre as diferentes expressões culturais. De tal maneira que se assim se comprometer, irá conhecer mundos novos, experienciando a sensibilidade do olhar, do fazer, do explorar, do inventar. De modo que ao sensibilizar a criança, estará oportunizando a ampliação e o enriquecimento de expressão cultural e aguçando por sua vez a curiosidade. “[...] a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 1977, p. 12).

Como é sabido, a experiência estética, por constituir um saber direto, corporal, sensível, vai tingindo e tonalizando nossa linguagem, nossa imaginação, nossa percepção e memória, em uma dinâmica constantemente atualizada pela relação entre o que saboreamos do mundo e nossas experiências poéticas com a linguagem da arte; (BRASIL, 2016, p. 25).

Partindo do pressuposto de que experiência é a ação de experimentar, prática de vida, ensaio, prova e, estética é a ciência que trata do belo, filosofia das belas artes, Brasil (2016, p. 25), nos diz que:

Além do sentido escolar de disciplina que oferece informações sobre arte, artistas e objetos artísticos, é importante buscar o princípio que ainda vibra nessa palavra desde a sua origem como *aesthesis*, na Grécia Antiga. O princípio de uma palavra não é apenas a origem de seu surgimento, mas o sentido que nela permanece e lhe confere sua especificidade. E o que desse termo antigo permanece se traduz por sensação, sensibilidade, ou então pelo que habitualmente chamamos aquilo que é percebido pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. É por eles que o mundo nos toca e temos a possibilidade da percepção das coisas que vão compor nosso mundo, aquilo que nos faz pertencer ao mundo.

Então de acordo com os conceitos citados, a experiência estética é o ato de experimentar o belo, as belas artes. Este ponto de vista tem importantes implicações pedagógicas, uma vez que, segundo Leontiev¹⁰ (2004) todos nascemos com a capacidade de desenvolver capacidades por meio das experiências. Logo as instituições de educação infantil devem ou deveriam ser um dos propositores de experiências com as artes promovendo a apropriação do patrimônio cultural.

Mas de que forma as experiências estéticas estão sendo vivenciadas nos espaços da Educação Infantil? Bem sabemos que a realidade de nossas instituições em relação a finalidade da educação infantil é um tanto quanto equivocada, pois de modo geral, desconsideram o fato de que as experiências estéticas são de fundamental importância para a formação humana e desenvolvimento de capacidades.

As instituições estão preocupadas em trabalhar conteúdos “escolarizantes”, priorizando atividades de leitura e escrita para os pequenos, e

¹⁰ Aleixei Nikolaievich Leontiev nasceu em 1904 e morreu em 1979, atuou durante meio século com trabalhos experimentais, defendendo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, sobre a influência da teoria do desenvolvimento social de Marx.

Leontiev estudou também outras áreas da vida humana, como a Pedagogia, a cultura e a personalidade. Fundou a faculdade de Psicologia de Moscou, atuou como conselheiro de diversos órgãos científicos, filosóficos e políticos; desenvolveu muitos trabalhos sobre percepção e imagem e no final de sua vida conceituou o fenômeno “efeito Lobo”, que fornece dados sobre como se formam as imagens na consciência, posteriormente esse fenômeno ficou conhecido como “efeito Leontiev”.

Leontiev foi um dos mais dedicados seguidores de Vygotsky e o auxiliou, juntamente com Luria, na formulação da nova Psicologia russa pós-revolucionária.

Verifica-se em sua teoria vários conceitos desenvolvidos por Vygotsky, como a construção histórica da relação homem-mundo e a mediação por instrumento nessa relação. Mas o que marca mesmo a sua obra é a influência de Marx.

Disponível em::<<https://psicologiaacademica.blogspot.com/2012/07/leontiev-e-teoria-da-atividade.html>> Acesso em:23 de jun. de 2019.

deixando de lado experiências significantes. Porém, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), trata das finalidades para esta etapa da Educação Básica dando ênfase na brincadeira e nas interações, ou seja, as propostas pedagógicas e a prática docente devem se estruturar observando o que está expresso no 4º artigo desse documento, a saber:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 13).

Portanto, desde a creche é necessário que as crianças vivenciem experiências estéticas, pois acreditamos que o desenvolvimento da capacidade criadora, inventiva, sensível, apreciadora, o aguçamento das percepções são aspectos positivos para o desenvolvimento humano e na interação com os outros, conforme Leontiev (2012, p. 59) destaca que “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”.

Diante disso, vale ressaltar que a formação cultural do docente em relação as experiências estéticas fazem toda diferença para a aprendizagem das crianças, uma vez que, o docente ao ampliar seu repertório cultural, estará colaborando para a ampliação do repertório das crianças, pois as atividades propostas a elas serão facilitadoras da apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado.

Apontar a importância da formação cultural em prol de experiências estéticas na Educação Infantil não é tarefa fácil, pois, a fragilidade na formação inicial e também continuada reflete na falta de articulação entre o conhecimento artístico e a dimensão estética, ou seja, na relação teoria e prática.

É importante dizer que os espaços da Educação Infantil, são espaços pedagógicos, interativos, que constituem saberes e experiências, e que embora tenha fragilidade acadêmica na formação dos docentes, tal aspecto não impede que os profissionais desta etapa tenham a iniciativa pessoal para buscar, aprimorar sua formação estética, pois a busca pela formação certamente modificará suas ações educativas junto às crianças, e desse modo irá contribuir de forma mais competente

com as experiências estéticas. Daí concorda-se com a afirmativa de Rinaldi (2012, p. 193) que:

[...] Não haverá criatividade na criança se não houver criatividade no adulto. Teremos uma criança competente e criativa se houver um adulto competente e criativo. [...]. Por essa razão é absolutamente indispensável reconsiderar a nossa relação com a arte como uma dimensão essencial do pensamento humano.

Portanto, precisamos pensar que a formação estética como parte desse processo, em que o docente é o mediador, perpassa sobre as diversas linguagens da arte e que, se sendo experimentadas e vividas em nosso cotidiano sensibilizará, desenvolverá habilidades e mais importante ajudará as nossas crianças a terem um olhar sensível ao apropriar-se de seu patrimônio cultural.

3.4 Formação docente x práticas músico-educativas

A música pode ser um bom recurso no ensino/aprendizagem quando trabalhada de forma adequada, porém, nos deparamos constantemente com alguns questionamentos como estes citados por Correa (2008, p.170), quando afirma que a “professora precisa tocar um instrumento para trabalhar com música? Quais músicas? Que conhecimento musical construir com crianças pequenas? As músicas têm momentos para entrar nos espaços/tempos da escola?”

Estes questionamentos emergem quando se trata do fazer musical nos espaços da Educação Infantil, pois os educadores unidocentes assumem a responsabilidade e o desafio de trabalhar práticas músico-educativas, mesmo não sendo especialistas nessa área.

Portanto, nessa direção, é necessário refletirmos sobre a importância de se compreender o que a música representa para os educadores e como ela pode ser trabalhada frente às possibilidades e desafios no contexto da Educação Infantil, pois:

A possibilidade de oferecer a formação através de oficinas de música, proporciona um outro caráter à aprendizagem, na qual os envolvidos constroem conhecimentos conjuntamente e vivendo experiências que viabilizam um olhar diferenciado (CORREA, 2008, p. 175).

Assim, a música deve estar presente na formação continuada dos docentes, esta que é um instrumento que contribui de forma significativa para que

ocorra o entrelaçamento das duas áreas, a saber: a pedagógica e a musical, de modo que possamos compreender nesse processo como se dá a apropriação e a significação da educação musical na esfera teórica e prática.

Outrossim, a formação continuada e em serviço é de fundamental importância para que de fato ocorram as mudanças necessárias, a fim de garantir uma educação de qualidade que atenda a todos as crianças, pois para o docente da Educação Infantil atender à Lei 13.278 sancionada em 02 de maio de 2016, que determina que as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens e constituintes do componente curricular, é preciso que os docentes façam o uso dos conteúdos elementares de educação musical em suas atividades de rotina diária nos espaços da Educação Infantil como, por exemplo, as propriedades sonoras como: altura, intensidade, timbre e duração e, os elementos estruturais e expressivos da música como a harmonia e a melodia, mesmo não sendo especialista da área.

A formação continuada, é de suma importância nos espaços da Educação Infantil como construção da identidade profissional do docente, haja vista que as práticas músico-educativas é um elemento a ser estudado de modo a instrumentalizar o docente não especializado na área de música, assim como é necessário a aproximação do saber a respeito da linguagem musical entrelaçado ao pedagógico para o desenvolvimento de habilidades das crianças pequenas.

A escola é um lugar privilegiado na formação de seus docentes, uma vez que é um ambiente em que o conhecimento pode ser produzido e compartilhado, numa ação formativa constante e integrada à prática educativa (NÓVOA, 1995). Logo, o espaço escolar é considerado referência na contínua formação docente, uma vez que começa com a formação inicial, considerada de extrema importância na construção da identidade profissional, porém não deve ser vista como a principal, ou seja, há a necessidade de um constante processo de consolidação dessa identidade por meio de formação continuada para o aprimoramento da prática educativa (IMBERNÓN, 2011).

Ainda sobre esse aspecto, Almeida (2006, p. 86), ressalta:

A formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente. É este o espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento. É este o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas.

Compartilhando desse pensamento Nóvoa (1995, p. 28), ressalta:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

É interessante ressaltar, ainda, que essa formação deve estar prioritariamente demarcada em princípios que gerem a reflexão sobre a ação docente, assim como o respeito e a valorização dos professores como atores principais de sua formação. Assim, baseada na reflexão, nos fundamentamos em Alarcão (1996, p. 175), que ressalta:

A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo simultaneamente um processo lógico e psicológico, é a reflexão que combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante.

Fundamentado ainda no pensamento de Alarcão (1996), a formação continuada é um elemento propiciador do pensar e repensar sobre a ação praticada no contexto da sala de aula. Comungando desse pensamento, Nóvoa (1991, p. 30) afirma: “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, levando o docente a analisar, questionar e transformar sua prática, construindo em si uma postura autônoma, o que ocasionará modificações não somente na sua prática como também, em toda educação.

Analisando ainda a temática em questão, Imbernón (2011, p. 48-49) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Desse modo, a postura reflexiva não espera da ação docente apenas o saber fazer, mas conhecer os fundamentos, quando fazer, mas além de tudo o que o mesmo possa explicar acerca de sua prática e as decisões tomadas e que possa ainda entender se essas decisões estão adequadas para proporcionar uma aprendizagem de qualidade ao educando.

Porém, quando se fala em formação continuada, geralmente tem-se o conceito de que são cursos, treinamento feito dentro ou fora da instituição que se

trabalha, nesse sentido é necessário repensar estes conceitos, pois como escreve Libâneo (2004, p. 34-35):

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Portanto, entende-se que é dentro do espaço educacional que o professor aprende trabalhando, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes apropriadas em situações concretas de seu cotidiano. Aprende, também, com as crianças, quanto a sua realidade, tendo a competência de articular seu conhecimento, sua habilidade e atitudes em favor da aprendizagem.

Assim, a formação continuada deve garantir aos docentes da Educação Infantil a realização de experiências musicais, na qual possam se repertoriar, potencializando possibilidades de ações musicais com os pequenos, ou seja, por meio do processo formativo instrumentalizar musicalmente o docente para que possa estabelecer relações diretas com a música observando o que é ensinado e o que é aprendido. Daí concorda-se com Bellochio (2014, p. 60), que o desejo é o de que a experiência musical se mova lado a lado com participação, doação pessoal, interna/social, individual/coletiva.

As práticas músico-educativas na formação continuada são de suma importância para os docentes, uma vez que estes serão instrumentalizados para trabalharem com a música de forma contextualizada, observando as intencionalidades com estas atividades, pois:

Não há como entrar em contato com crianças pequenas sem cantar, tocar, explorar sonoramente! Um processo de reflexão dessa natureza faz emergir a necessidade de enfatizar mais especificamente a formação do profissional que se encontra com as crianças cotidianamente e, de forma efetiva, construindo conhecimento e cultura também musical (CORREA, 2008, p. 175).

No que tange a formação continuada do docente da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), orienta que a presença da música na formação integral da criança, seja efetiva (BRASIL, 1998, p. 45). Dessa maneira, a articulação entre a formação continuada e o documento em questão, podem ser um forte aliado na construção de conhecimentos dos docentes e das crianças.

Acerca disso, há a necessidade e importância da presença da música na formação do educador que irá atuar na Educação Infantil, haja vista que o RCNEI nos aponta os seguintes termos:

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento de expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social, [...] Integrar a música à educação infantil implica que os professores devam assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. (BRASIL, 1998, p. 49, 67).

Diante disso, entendemos que o docente da Educação Infantil tem que estar em contato com a linguagem musical, explorando suas especificidades, suas concepções históricas, o modo de como organizar os sons, por sua percepção auditiva, bem como, apropriar-se dos elementos estruturais e específicos da música sejam eles (harmonia, ritmo e melodia) e de suas qualidades sonoras (altura, intensidade, timbre e duração).

Neste sentido, torna-se evidente que o processo de construção do conhecimento da linguagem musical para o docente, e em especial para criança da educação infantil difundida no ambiente escolar, propicia o desenvolvimento de sua cultura musical, a expansão da criatividade artística, e da autoexpressão para sua formação musical.

De acordo com Correa (2008, p. 184), perceber que existe a necessidade da formação em música é condizente com a preocupação com a eficácia do ensino desta, bem como desperta o desejo de que a formação, assim como a receptividade nas escolas, modifique-se de alguma maneira.

Brito (2013, p. 49) vem corroborar neste sentido afirmando que para tanto, é preciso permitir que a experiência musical no plano da educação seja território para o jogo do perceber, do intuir, do sentir, do refletir, do criar, do transformar, entendendo que não existe dissociação entre corpo e mente. Sendo assim, o desenvolvimento da musicalidade na criança oportuniza uma série de benefícios, tanto para seu aprendizado, quanto para a vida toda.

Vale ressaltar que o RCNEI vem colaborar no que se refere aos conteúdos da linguagem musical, em especial as qualidades sonoras: os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. Serão trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado que deve abranger a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio (BRASIL, 1998, p. 57).

Citando ainda o RCNEI e sobre este enfoque:

Ouvir e classificar os sons quanto à altura, valendo-se das vozes dos animais, dos objetos e máquinas, dos instrumentos musicais, comparando, estabelecendo relações e, principalmente, lidando com essas informações em contextos de realizações musicais pode acrescentar, enriquecer e transformar a experiência musical das crianças. (BRASIL, 1998, p. 60).

Portanto, para que as práticas músico-educativas sejam conteúdos enriquecedores na Educação Infantil, garantindo uma aprendizagem significativa, o docente precisa refletir e praticar a Educação Musical de forma que assegure ao educando a vivência e a experimentação de forma prazerosa.

Em um trabalho pedagógico, a linguagem musical tem que ser valorizada como um mecanismo essencial na formação intelectual da criança e mesmo as educadoras não tendo a formação musical, estas precisam garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, numa prática sensível e expressiva, oferecendo condições para o desenvolvimento de habilidades.

Nesse sentido, o RCNEI, afirma que aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998).

Um outro aspecto também registrado no RCNEI, é que se compreende a música como linguagem e forma de conhecimento, no entanto, esta geralmente está associada a datas comemorativas, recreação, formação de hábitos, como lavar as mãos, formar fila, organizar-se para o lanche (BRASIL, 1998).

Suzigan e Suzigan (2003, p. 58) afirmam que a educação musical é um elemento preponderante da construção do conhecimento da criança em várias áreas: coordenação motora ampla, coordenação visomotora, discriminação auditiva, discriminação visual, autoconceito, socialização, raciocínio lógico-matemático.

É importante salientar que o conteúdo musical para as crianças pequenas é permeado pela ludicidade, brincadeira, jogos, dinâmicas, que está associado ao momento de prazer, onde a criança pode expressar-se livremente, mesmo sem a utilização de recursos materiais, mas com o canto e movimentos corporais as práticas músico-educativas são garantidas.

De acordo com o RCNEI, os jogos com movimentos sintonizados com a música são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento (BRASIL, 1998).

Infelizmente inúmeros profissionais que precisam trabalhar com a linguagem musical, com as práticas músico-educativas, assumem habilidades limitadas para explorarem de forma adequada o que é exigido pelo RCNEI, a saber, dentre muitas atividades descritas no documento, destacamos quatro grandes objetivos para que se possa desenvolver um trabalho a contento com música:

Ouvir, perceber e discriminar sons, fontes sonoras e produções musicais;
Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir canções musicais;
Explorar e identificar elementos da música para expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, improvisando, compondo e interpretando músicas (BRASIL, 1998, p. 55).

Portanto, é importante que os educadores tenham acesso à formação continuada a respeito das práticas músico-educativas para que se sintam hábeis a trabalhar com a linguagem musical e que as crianças sejam beneficiadas neste processo de ensino-aprendizagem.

As práticas músico-educativas na formação continuada do docente de educação infantil nos revelam que é necessário e de suma importância que para trabalhar com música, os docentes devem sentir-se preparados, pois se sentem inseguros em relação às atividades musicais que realizam com as crianças.

Contudo, a música deve permear o ensino desde a Educação Infantil, estabelecendo e criando a partir do contato lúdico que visa novas perspectivas sobre a contribuição do envolvimento com a educação musical, uma vez que, concordando com Correa, (2008, p. 173) o professor canta, dança, percute um objeto brinca de acompanhar a música que toca com movimentos do corpo, brinca de roda, quando conta uma história, ou solicita silêncio, sua ação está repleta de significados sonoro-musicais.

A formação continuada é processo de contínua aprendizagem e transformação. Portanto, o conhecimento pedagógico neste contexto deve ser permeado e entrelaçado ao conhecimento musical, instigando os docentes a construírem novos parâmetros e fundamentos para que a sua ação não se perca em simples cantar por cantar ou tocar por tocar.

É importante proporcionar ao docente não especialista em música a aquisição do conhecimento da linguagem musical na formação continuada, vindo a enriquecer a formação do docente da Educação Infantil, o que resultará na melhora da qualidade do ensino tanto na formação dos professores, quanto no desenvolvimento de habilidades das crianças pequenas.

O aprendizado informal que pode se dá pela formação continuada com as práticas músico-educativas é importante e deve ser considerado, pois, a experiência informal com a música pode ser um fator facilitador para que esses educadores, com alguma orientação pedagógica e musical especializada, possam realizar atividades musicais significativas com suas crianças nos espaços da Educação Infantil.

Pois na ausência de formação musical, mesmo que informal, teremos como consequência, as práticas musicais mais simples de serem realizadas, como: o cantar, o dançar com as crianças, as brincadeiras de roda, os jogos cantados muitas vezes desprovidos de sentido educativo e de desenvolvimento de habilidades, apenas como entretenimento ou para a formação de hábitos.

Portanto, como não há professor especialista de música na rede municipal de São Luís na Educação Infantil, precisamos contar com os professores unidocentes e para isso, estes devem receber formação musical adequada para que desenvolvam as práticas músico-educativas a contento atendendo ao RCNEI e à Lei 13.278 sancionada em 02 de maio de 2016, que determina que as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens e constituintes do componente curricular.

4 LINGUAGEM MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção abordaremos sobre as concepções, distinções, respaldados em aportes teóricos que sustentem a construção de saberes em relação a linguagem musical e sua funcionalidade nos espaços da Educação Infantil, assim como, algumas considerações históricas e as contribuições desta linguagem para o desenvolvimento de habilidades em crianças pequenas.

4.1 Algumas concepções sobre linguagem musical, musicalização, educação musical, musicalidade

Falar sobre algumas concepções relacionadas a linguagem musical, musicalização, educação musical e musicalidade, nos leva inicialmente a busca da definição sobre “**o que é música**”, eis uma tarefa delicada, haja vista que esta concepção tem sido alvo de discussão há décadas entre os diversos autores da área. Alguns autores defendem que **música** é a combinação de sons e silêncios de uma maneira organizada, porém estes conceitos variam bastante, como veremos a seguir.

Swanwick (2003) afirma que de todas as artes, a música é a mais abstrata, deve ser vista como uma forma de discurso com vários níveis metafóricos, diz ainda que é uma forma de pensamento e de conhecimento.

Para Moraes (1991), música é um modo peculiar de sentir e pensar o mundo, pois é possível compreender e contemplar música não somente por meio daquilo que é convencionado e pré-estabelecido pelo costume e/ou cultura de um determinado local, mas, principalmente, onde há a criação de linguagens que emergem de diferentes maneiras de ver, ouvir, perceber e de transfigurar musicalmente.

Segundo o RCNEI a música é uma linguagem universal, na qual esta se “[...] traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio [...]” e está inserida em todas as culturas nas mais distintas ocasiões, tais como: “[...] festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc.” (BRASIL, 1998, p. 45).

Schafer (1991, p. 35), formulou em conjunto com seus alunos um conceito após muitas especulações de que a música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc) com a intenção de ser ouvida. E ainda que “[...] música é sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concertos. (p. 120).

Já para Costta (2012), a definição sobre o que é música tem ligação direta com a cultura, os costumes de cada local, os sentimentos arraigados com relação a festas, manifestações variadas e sua época. Afirma ainda que a música é uma combinação de sons que estimula nossas emoções. Mas para que essas emoções se deem, é necessária a junção das propriedades do som: altura, duração, timbre e intensidade. É da integração desses quatro elementos sonoros e suas variações que surgem as propriedades musicais: melodia, harmonia e ritmo.

Jeandot (1993) diz que o conceito de música varia de cultura para cultura. A música é universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos.

Porém, de acordo com Brito (2003), música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio.

E ainda conforme Brito (2003) falar sobre os parâmetros do som não é, obviamente, falar sobre música! As características do som não são, ainda, a própria música. Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios.

Dessa forma, entendemos que o som tem seus elementos (altura, duração, timbre e intensidade) e suas variações e é a partir deles que surgem as propriedades musicais, a saber: a melodia, harmonia e ritmo.

Diante do supracitado, a seguir iremos expor alguns conceitos sobre os termos que compõem a música:

1. *Altura*: muitas vezes é confundida com as sensações sonoras de alto e baixo, no entanto, o que a define é a frequência. Os sons agudos e os sons graves, em suas vibrações por segundo. Nas propriedades do som, altura é a definição de sons graves, médios e agudos (COSTTA, 2012, p. 19). A altura é o parâmetro relacionado à criação de linhas melódicas, melodias e harmonias (BRITO, 2003, p. 29).
2. *Duração*: é o tempo em que ocorre a vibração sonora, pode ser longo ou curto, essa duração depende do tipo de material que está sendo usado e também da força empregada para demonstrá-la (COSTTA, 2012, p. 20). Para Brito (2003), a duração conecta-se com a organização dos ritmos.
3. *Intensidade*: na música está associada à força empregada para executar o som, ou seja, ligada a amplitude na onda sonora (COSTTA, 2012, p. 20). A intensidade encontra correspondente musical na expressão dinâmica e também no ritmo (BRITO, 2003, p. 29). Schafer, (1991, p. 77) designa o conceito de som forte e fraco, tal pela ilusão da perspectiva do(a) ouvinte.
4. *Timbre*: identifica e caracteriza o som conforme a emissão sonora é executada, basicamente é a personificação do som (COSTTA, 2012, p. 21). Para Brito (2003) o timbre personaliza, da cor, caráter ao som. Para Schafer (1991, p. 75) é cor do som – estrutura dos harmônicos. Característica de um som que distingue um instrumento de outro, na mesma sequência e amplitude. É o que traz a cor da individualidade à música.
5. *Melodia*: pode ser a combinação ou a sucessão de sons diferentes em alturas e durações. É um elemento muito importante para definir a personalidade de uma música (COSTTA, 2012, p. 28). Uma melodia pode ser qualquer combinação de sons (SCHAFER, 1991, p. 81). Melodia é o aspecto horizontal da música, algo que discorre, como uma linha contínua. Pode ser chamada de linha melódica, embora esse termo é melhor empregado quando se trata de algo sem composição de fraseado (MARCONDES¹¹, 2018).

¹¹ Informações disponíveis em: <https://souzalima.com.br/blog/author/joao/acesso>. Acesso em: 08/12/2019.

6. *Harmonia*: em sua dissertação de mestrado, Galera (2019), define a harmonia com uma implicação entre duas ou mais notas tocadas em conjunto, trata-se da combinação de sons simultâneos, onde a harmonia estuda a construção dos acordes, a passagem entre eles. A relação de uma harmonia dentro de uma *música* é a parte da composição musical, ou seja, como se irá selecionar uma tonalidade, a troca dessa tonalidade.
7. *Ritmo*: Indica uma espécie de ordenação, ainda que aleatória, do universo. Ele é o elemento mais essencial da música; determina seu movimento e sua palpação, e representa, em última análise, contraste entre o som e o silêncio (JEANDOT, 1993, p. 25-26). É a direção que se aplica ao som. “O ritmo articula um percurso, como degraus (dividindo o andar em pares) [...] é a forma moldada no tempo [...]” (SCHAFFER, 1991, p. 87).

Portanto, entendemos que a música é composta de elementos e propriedades que ao combinar sons e silêncios em um determinado tempo, intensidade, altura, timbre, em linhas melódicas, ritmos e harmonia estão presentes em todas as culturas da humanidade, esta que se apresenta diversa, que nos define, nos une, e também nos diferencia.

Na Educação Infantil nos deparamos com uma realidade que nos aflige, que é a ausência de profissionais especializados, a pouca ou nenhuma formação musical dos docentes, isto segundo Brito (2003), em consequência de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações, o que reflete na necessidade de se repensar a concepção enraizada, e muitas vezes ultrapassada, que se tem de música, assim como a necessidade de conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças.

E como trabalhamos estes conceitos na prática nos espaços da Educação Infantil? Como os docentes que não são especialistas na área de música desenvolvem as atividades musicais? Eles podem ser educadores musicais? Estas são algumas indagações/reflexões que devem ser feitas ao iniciarmos nossas ações educativas que de modo geral visam o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Brito (2003, p. 43) afirma que:

Um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. Nesse sentido,

importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. É preciso cuidado para não confundir estimulação precoce, janelas abertas para a música (assim como para qualquer área) com treinamento mecanicista ou sistematização formal precoce, que visam a resultados que nem sempre são os que mais importam e interessam à criança.

Portanto, vale ressaltar que no âmbito da Educação Infantil, os docentes não especialistas na área de música, podem sim trabalhar música com as crianças, porém numa perspectiva de musicalização, não de educação musical propriamente dito. Mas o que é musicalização? O que é educação musical?

A concepção sobre musicalização, segundo Galera (2019) inicia-se pela terminologia da palavra, ela diz que as palavras que terminam com o sufixo “ção” estão vinculadas ao sentido de ação e/ou ao resultado desta ação. Em se tratando do contexto educacional, no termo musicalização, ambos os sentidos estão contemplados, ou seja, refere-se tanto à ação docente de mediar situações diárias que viabilizem, por parte dos (as) aprendizes, a construção/elaboração de seu conhecimento musical quanto à ação destes (as) e suas respostas para tal mediação.

A musicalização está associada a sensibilização, a apreciação, ao fazer música de forma lúdica, atrativa para as crianças. É necessário que o docente busque em sua formação pessoal conhecimentos básicos para realização de atividades para que possa ampliar as possibilidades de percepção, criação, reflexão, expressão e comunicação musical das crianças.

Penna (1990, p. 19), tem a concepção de que a musicalização é o “[...] ato ou processo de musicalizar. Musicalizar (-se): tornar (-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela”.

Nesse sentido, a musicalização é, pois, o desenvolvimento da sensibilidade musical e sua expressão, haja vista que se supõe ser algo intrínseco aquele que se tornar sensível a música, parece transcender o ser humano, de modo que por meio deste ocorre o desenvolvimento da musicalidade, esta que é a capacidade de uma pessoa de, intuitivamente, poder articular ritmo e melodia.

A musicalidade independe de um instrumento. Está em nós. É a capacidade de conseguir se expressar musicalmente. Portanto, concordando com Galera (2019) pode-se observar que a musicalização está associada ao desenvolvimento da musicalidade e que esta, por sua vez, ocorre por meio do

desenvolvimento da sensibilidade musical e sua expressão, sendo que esta sensibilidade não é inata, mas sim construída através de um processo sócio histórico, a partir da interação que o indivíduo estabelece com pessoas e instituições (familiares, escolares, etc).

E por fim, o que é Educação Musical?

A Educação Musical, diferente da musicalização, é o ensino da música de maneira formal, onde há necessidade de um profissional especialista, fazendo que um indivíduo entenda este processo através de uma linguagem própria, usando elementos como ritmo, intensidade, timbre, músicas folclóricas, leitura musical, prática instrumental, entre outros, através de atividades apropriadas para cada idade.

4.2 Linguagem musical e a Educação Infantil: considerações históricas

Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. Segundo Brito (2003), a linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes.

Salomão (2016), afirma que a música faz parte da vida do ser humano, e cada povo, cada cultura tem a sua forma de vivenciá-la. Seja em manifestações religiosas, para fins educacionais ou lazer, ela assume funções diversas. Diz ainda que em relação ao ensino, desde a antiguidade essa arte fazia parte da formação de crianças e jovens, embora no decorrer do tempo tenha tido diferentes concepções pedagógicas.

A música é uma forma de expressão utilizada pela humanidade há séculos, os povos antigos se destacaram pela sua manifestação musical, como os egípcios, os árabes, os hebreus, os chineses, os indianos, os gregos e os romanos. Nesse sentido Saraiva (2013, p. 11), afirma:

Que a música é uma forma de expressão utilizada pela humanidade há muitos séculos. A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia já existiam uma rica tradição musical. Na antiguidade os filósofos gregos consideravam a música como uma dádiva divina para o homem.

Conforme Salomão (2016), no Brasil, o ensino, inclusive o musical, esteve presente após o descobrimento e durante todo o período colonial ligado à Igreja. E era os padres da Companhia de Jesus que faziam o uso da música durante as primeiras décadas no Brasil e só posteriormente, nos séculos XVII e XVIII, mais comum aos externos da Companhia, onde naquele momento histórico os jesuítas queriam mais fiéis para suas igrejas do que promover a educação ou manifestações artísticas por meio da música.

Vale ressaltar que anterior a chegada dos Jesuítas no Brasil, os indígenas segundo Salomão (2016), tinham entre eles uma cultura musical e um ensino passado de geração em geração de tradição oral que os ajudaram a preservar suas raízes. Portanto, a música no Brasil se formou por meio da mistura cultural de europeus, africanos e indígenas.

Tal mistura cultural que conforme Godoi (2011) era utilizada pelos portugueses, escravizados e padres jesuítas em cultos religiosos. E os que ali viviam também já tinham suas manifestações musicais, o que ajudou muito para que houvesse uma grande variedade de estilos musicais que ficaram marcados no decorrer da história.

No decorrer da história da música, que aqui estamos passando brevemente da antiguidade à Idade Média, encontramos neste período um cenário de fanatismo religioso onde havia uma disputa entre os fiéis católicos e os luteranos, que a utilizavam para o progresso de suas religiões, mas não se tratava do ensino de música para crianças, aliás, vale lembrar que o papel e o lugar da criança nem sempre foi considerado na sociedade conforme afirma Àries, (1981), pois a educação para criança é algo recente, principalmente no Brasil e inicialmente a preocupação era apenas oferecer um atendimento voltado para o cuidado com caráter higienista e assistencialista.

Em relação ao ensino da música no Brasil, esta prática chegou a ser regulamentada pelo decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961, que estabelecia normas para educação musical nos então Jardins de Infância, nas escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais assim denominadas devido ao período que se utilizava estas nomenclaturas.

Nos Jardins de Infância e nas escolas pré-primárias, a música era praticada sob a forma de recreação, nas escolas primárias, secundárias, normais

sob a forma de atividades curriculares e extracurriculares. No entanto, outro decreto nº 51.216/61 incidiu na lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recomendando o ensino da música somente no ensino médio. Mas com o advento da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a disciplina Música, obteve novas perspectiva, uma vez que esta lei tornou obrigatória a inclusão da educação artística nos currículos de primeiro e segundo graus (nomenclatura utilizada no período). Porém, o ensino da Educação Artística ainda ficou por algum tempo nas décadas de 1980 e 1990 com rumo indefinido, ora incluía-se a disciplina, ora excluía-se. Até que com a chegada da LDB nº 9394/96 de 20 dezembro de 1996, torna obrigatória o ensino desta disciplina.

Em 1998, surge o RCNEI, onde a música recebe um tratamento especial, pois no volume 3 desta publicação do Ministério da Educação, ressalta a importância da linguagem musical, trazendo orientações, objetivos e conteúdos a serem explorados pelos docentes em dois blocos específicos, a saber: O fazer musical e a Apreciação Musical, onde a música é abordada como forma singular de expressão e fazer humanos e sinaliza o valor pedagógico para as vivências e experimentações das crianças.

E mais um avanço ocorre a partir da promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que foi alterada para a Lei nº 13.278 sancionada em 02 de maio de 2016, que determina que as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens e constituintes do componente curricular, de forma que contempla a formação integral das crianças.

Um outro documento que também norteia o trabalho docente é o DCNEI (2009), que trata a linguagem musical como conhecimento que integra diferentes aspectos simultaneamente e proporcionam “sensibilidade, criatividade, ludicidade, e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais,” na interação musical.

Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

E por fim, a BNCC (2017) que delinea, redefine por meio dos campos de experiências com base no DCNEI, o nosso olhar, o nosso planejar e experimentar junto com as crianças, os saberes e conhecimentos denominados:

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p. 39).

Portanto, em meio a retrocessos e avanços, percebemos que a linguagem musical tem conquistado seu espaço e seu valor pedagógico na Educação Infantil, haja vista que em seu percurso histórico aqueles que eram invisíveis para a sociedade, atualmente são percebidos, e são merecedores de atendimento de qualidade nesta etapa da Educação Básica.

4.3 Linguagem musical para o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil

A linguagem musical está presente na vida das pessoas desde a estada no ventre da mãe, é uma linguagem expressiva e tão importante quanto a linguagem oral e escrita. A música desperta sentimentos, pensamentos, leva a mundos imaginários e, por isso, é um importante recurso didático para a Educação.

A linguagem musical é para a criança um aprendizado favorecedor de habilidades, leva-a a despertar a concentração, a atenção, a afetividade, a motricidade, o cognitivo, a acuidade auditiva entre outros. De modo que possibilita a conexão com as outras linguagens e áreas de conhecimentos. Suzigan e Suzigan (2003, p. 58) comenta que,

Vemos na educação musical, um elemento preponderante da construção do conhecimento da criança em várias áreas: Coordenação motora ampla, Coordenação Visomotora, Discriminação auditiva, Discriminação visual, Autoconceito, Socialização, Raciocínio lógico-matemático.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dizem que, se deve garantir experiências que: favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (BRASIL, 2009, p. 25).

Essa imersão proporcionará as crianças liberdade de expressão, estarão ampliando repertórios, vocabulários, desenvolvendo acuidades auditivas, visuais e motoras, desenvolvendo a criatividade de modo espontâneo e interagindo com o meio de modo bem prazeroso. A música possibilita a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos e de envolver a criança em sua integridade.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), destaca quatro grandes objetivos para um trabalho com música na Educação Infantil:

- ✓ Ouvir, perceber e discriminar sons, fontes sonoras e produções musicais;
- ✓ Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;
- ✓ Explorar e identificar elementos da música para expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- ✓ Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamento, improvisando, compondo e interpretando músicas.

É de suma importância que as crianças tenham contato com vários gêneros e formas de expressão ao terem acesso as atividades com música na Educação Infantil, conforme sugere o Projeto Diretrizes em Ação (2015), pois este envolve exploração dos sons, jogos com movimento, aprendizagem de repertório de canções, como também a possibilidade de criação de temas e melodias. As crianças devem ser encorajadas a improvisar e a criar as próprias canções.

A linguagem musical precisa ocupar sua real função no currículo da Educação Infantil, haja vista, que a mesma é utilizada na como cartão de visitas, para memorizar canções em datas comemorativas ou aquisição de hábitos e comportamentos como afirma Brito (2003, p. 51),

No dia a dia da educação infantil brasileira, a música vem atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas que vigoraram (ou vigoram) em nosso país no decorrer do tempo. Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemoração de datas diversas etc. Os cantos (ou “musiquinhas”, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo. A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados à instrução e à formação infantis.

Assim sendo, a musicalização deve ser um recurso para aguçar a criatividade, a apreciação, o reconhecimento de sons, ritmos, intensidades, uma vez que a criança é um ser integral, e a mesma deve ter contato com uma vasta diversidade de linguagens.

A saber, a linguagem musical na Educação Infantil deve estar ligada diretamente às atividades mentais e corporais que as crianças exercem em seu cotidiano, visto que essas atividades permitem ao aluno conhecer a si mesmo, desenvolvendo seus esquemas comunicativos.

A música tem forte influência nessa formação, além de ser um importante auxílio no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo. Os estímulos recebidos nas aulas musicais permitirão ao aluno uma participação efetiva, seja ouvindo, tocando, vendo, participando de alguma forma, mesmo enquanto exerce o papel de espectador, pois a junção melódica, a harmonia ou os ritmos trabalhados e executados despertam emoções tanto no emissor quanto no receptor. (COSTTA, 2012, p. 11).

A linguagem musical é para a criança um instrumento facilitador para aprendizagem e favorecedor de desenvolvimento de habilidades, como a concentração, a atenção, a destreza de raciocínio, a percepção auditiva, da coordenação motora, e estimula a competência social. A música é movimento e age em diversas áreas do desenvolvimento humano, como afirma Gainza (1988, p. 36-37),

A música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano e específico ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal; a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem.

Kebach e Duarte (2003), defendem a ideia de reavaliar as formas de se pensar e conceituar a educação, e sobre a necessidade de se pensar na educação

musical como um instrumento a mais que possibilita diferentes formas de expressividade. Isso é claro, desde que o ambiente instaurado incentive a cooperação, a criatividade, as artes e formas lúdicas de se trabalhar no ambiente de sala de aula.

Assim sendo, o espaço da linguagem musical, será um local privilegiado de trocas com a diversidade em todos os sentidos. Dessa forma, segundo Kebach e Duarte (2003), a musicalização coletiva proporciona a cooperação entre indivíduos diferentes, independente da especificidade dessas diferenças. Nas produções musicais, cada um encontra um local para se expressar e fazer parte de uma totalidade cooperativa de expressão musical.

A música é uma linguagem e está presente em todos os momentos de nossa vida, desde o nosso nascimento, apresentando-se como uma das formas mais importantes da expressão humana. Kreusch (2014) diz que, na educação infantil, ouvir música, aprender uma canção, realizar brinquedos rítmicos, são práticas que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical e propicia a vivência de elementos estruturais dessa linguagem, assim como auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas, lógico-matemáticas, interpessoais, emocionais dentre outras, ajudando o educando a se reconhecer, a externar suas emoções e construir significados para cada nova vivência adquirida segundo (CHIARELLI; BARRETO, 2005).

Vale destacar que o uso da linguagem musical não precisa objetivar a formação de músicos, mas sim a formação integral das crianças, haja vista, todos terem direito de experimentar e de se aproximar desse saber, interagindo o tempo todo com o meio e organizando ideias e pensamentos.

Nessa direção, é importante trabalhar com esta linguagem de forma adequada, pois a música se relaciona de forma distinta em cada fase de desenvolvimento infantil e sua apropriação acontece de forma gradativa, ampliando a percepção de si, do outro e de mundo, encaminhando para níveis cada vez mais elaborados de compreensão.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos a metodologia que foi adotada na realização da pesquisa, detalhando métodos de abordagem e de procedimento, o local, a caracterização dos sujeitos desta pesquisa, as etapas, os instrumentos de coleta de dados e o produto de intervenção.

5.1 Tipo de pesquisa

5.1.1 Descrição dos métodos de abordagem e de procedimentos

Esta investigação está categorizada como aplicada, uma vez que se volta à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação a uma situação específica como afirma Gil (2017, p. 26) e com abordagem qualitativa, caracterizada pela participação da pesquisadora. Neste tipo de investigação, a pesquisadora intervém, propondo aos grupos observados, o desenvolvimento de atividades, nesse caso, as práticas músico-educativas. A sua participação é efetiva na realização das atividades, bem como no processo de obtenção das informações, observando de perto todo o percurso da pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (2003), o método científico se classifica em: método de abordagem e método de procedimento. O primeiro refere-se à concepção teórica utilizada pelo pesquisador. O segundo refere-se à maneira específica pela qual o objeto será trabalhado durante o processo de pesquisa.

Para realização desta investigação, buscamos fundamentar a pesquisa em alguns aportes teórico-metodológicos para a realização de um estudo sistematizado acerca da pesquisa qualitativa. Essa opção metodológica justifica-se pelo fato de possibilitar-nos um olhar mais próximo da formação continuada dos docentes da Educação Infantil e da formação integral das crianças desta etapa da Educação Básica como uma categoria de análise, observando o uso da linguagem musical para o desenvolvimento de habilidades, favorecendo-nos investigar os acontecimentos presentes na referida formação e a maneira como as docentes interpretam as suas experiências, aprendizagens e como aplicam-nas nos espaços da Educação Infantil.

O objeto de estudo que foi pesquisado e analisado é a Linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades nas crianças da Educação Infantil na UEB Bernardina Spíndola.

Sendo assim, cabe destacarmos a importância do levantamento bibliográfico dentro desse contexto, uma vez que esta direciona o caminho a seguirmos para a realização favorável de todo o processo de pesquisa. Portanto, a pesquisa bibliográfica, por meio das fontes teóricas, é o passo inicial que estamos dando para apreendermos o objeto de estudo, apropriando-nos do referencial teórico que subsidiará a pesquisa e principalmente nos proporcionará um entendimento significativo acerca do objeto. Para tanto, nos apoiamos na literatura que versa sobre o assunto, bem como em documentos do MEC que tratam na Educação Infantil, dos Direitos de Aprendizagens, Campos de experiências, dentre outros.

De acordo com Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Diante disso, percebemos a importância da pesquisa bibliográfica como sendo o eixo desencadeador para a construção de um percurso metodológico o qual nos propiciará um contato próximo com a literatura que envolve o objeto de estudo, levando-nos a desenvolver uma percepção mais acurada sobre a pesquisa estudada.

Ademais, buscamos entender o objeto de estudo pautado na pesquisa qualitativa, visto que esta possibilita ao pesquisador: o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo; a coleta dos dados de caráter descritivo; maior atenção ao processo do que ao produto; perceber o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, o que se torna foco de atenção especial para o pesquisador, de modo que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Esses aspectos nos fizeram compreender a importância de fundamentar um estudo que tem como eixo norteador a pesquisa qualitativa, a qual, propicia reiterarmos, uma relação direta entre o sujeito e o objeto em análise.

Silva e Menezes (2001) acrescentam que a pesquisa de natureza qualitativa considera a relação entre objetividade e subjetividade, utilizando o espaço como fonte para reunir dados com os quais o pesquisador interage. Em conformidade com os autores referidos, Ancizar (2006) ressalta que a objetividade na pesquisa qualitativa se constitui como processo cognitivo centralizado no objeto, pretendida pelas abordagens empírico – analíticas. Ao contrário, a subjetividade é compreendida pela presença marcante do sujeito na interpretação do objeto. Por isso,

[...] A subjetividade é importante, pois é ela que permite alcançar a objetividade. É a subjetividade que vai permitir graus diferentes de objetividade. [...] a subjetividade na abordagem fenomenológica não é evitada, mas desejada, pois tudo o que é objetivo foi antes subjetivo. (FINI, 1994, p. 26).

Diante do exposto, percebemos a importância da relação entre objetividade e subjetividade, o que nos leva a compreender que uma depende diretamente da outra. Além disso, é por meio dessa relação que podemos interpretar de maneira coerente os fenômenos que regem a pesquisa em si, os quais favorecem uma relação recíproca que envolve o sujeito, o objeto e ainda o ambiente, lócus da pesquisa.

Então, seguindo esse caminho de contato próximo do pesquisador com o objeto pesquisado, compreendemos as especificidades do objeto estudado e sua forte afinidade com o contexto mais amplo que o envolve. Dessa forma, sobre a investigação de natureza qualitativa far-se-á necessário entendermos que:

Neste tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes à investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente, mas vai sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, no decurso e no final da investigação (POUPART, 2010, *apud* LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 1994 p. 99).

Vale salientar que, para Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os

investigadores e os respectivos sujeitos participantes da pesquisa”. Sendo assim, o diálogo é fundamental no processo da pesquisa, para que haja uma relação harmônica entre os investigadores e os sujeitos pesquisados e assim se consiga uma melhor compreensão e interpretação dos dados coletados.

Logo, desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa nos leva a assumir uma postura de não neutralidade quanto ao objeto pesquisado, o que nos remete a acreditarmos que, quanto maior for o contato direto da pesquisadora com o contexto pesquisado, maiores serão os resultados a serem obtidos pela pesquisa.

Desse modo, a investigação utilizou como método de procedimento a Pesquisa Participante e a Cartográfica.

A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Há autores que empregam as duas expressões como sinônimas. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

De acordo com Gil (2017, p. 39), na pesquisa participante, trata-se, portanto, de um modelo de pesquisa que difere dos tradicionais porque a população não é considerada passiva e seu planejamento e condução não ficam a cargo de pesquisadores profissionais.

Prodanov e Freitas (2013, p. 68), diz que algumas tarefas são essenciais para esse tipo de pesquisa, como: determinação das bases teóricas da pesquisa, definição das técnicas de coleta de dados, delimitação da região a ser estudada, organização do processo de pesquisa participante (identificação dos colaboradores, distribuição das tarefas, partilha das decisões etc.), preparação dos pesquisadores, elaboração de cronograma de atividades a serem realizadas.

Ainda de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 69),

[...] A pesquisa participante compreende algumas coordenadas metodológicas já estabelecidas, mas que não formam um esquema rígido, o segredo de sua utilidade reside na flexibilidade, em sua adaptação aos mais diversos contextos e situações, que podem mudar a ordem das etapas, eliminar algumas delas etc.

No contexto da Educação Infantil, essa metodologia beneficia a prática educativa das docentes, uma vez que podemos perceber que tanto educador (pesquisador) como educando são beneficiados, pois por meio da ação podem ser identificados quais aspectos do processo de ensino e aprendizagem, experiências podem ser modificados em busca de aperfeiçoar a ação educativa. A reflexão sobre

essa ação proporciona ao investigador uma forma de transformar seu trabalho em busca de melhorias na sua prática educacional.

A unidade que analisamos de forma aprofundada e de forma claramente delimitada foi uma proposta de trabalho com a linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades nas crianças de Educação Infantil.

Do exposto, a pesquisa participante buscou descrever os impactos e os resultados do trabalho da linguagem musical e o desenvolvimento de habilidades na criança e as práticas desenvolvidas pelas educadoras.

Também para esta pesquisa fizemos uso da Cartografia, método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Kastrup, Passos e Escóssia (2012) diz que em linhas gerais, trata-se de investigar um processo de produção. Passos e Barros (2012) afirmam que:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional do método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e os seus resultados. (PASSOS; BARROS, 2012, p. 17).

Dessa forma, a cartografia defende a ideia de que toda pesquisa é uma intervenção, que não há a inseparabilidade entre o conhecer e fazer, pesquisar e intervir, sendo caracterizada como o traçado do plano da experiência, onde o seu sentido está no acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas.

A cartografia proporciona ao pesquisador-cartógrafo, uma abertura do pensamento a tudo que possa emergir no contexto da problematização do objeto estudado.

[...] O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revestido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

O acompanhamento e a intervenção orientam a prática do pesquisador-cartógrafo, as metas e objetivos são móveis e flexíveis, pois no percurso da pesquisa outros elementos relevantes podem surgir podendo ser necessário redefinir metas e objetivos e desta forma a partir do que vai sendo descoberto produzir-se conhecimento.

Segundo Kastrup; Passos e Tedesco (2016), a cartografia é um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Parte-se do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, uma vez que a dimensão da realidade se apresenta como processo de criação, o que faz com que, em um mesmo movimento, conhecê-la seja participar de seu processo de construção, de modo que a pesquisa cartográfica sempre busca a investigação da dimensão processual da realidade.

Uma outra questão presente na pesquisa cartográfica é a transversalidade que conecta heterogêneos, ou seja:

Do ponto de vista das estratégias de investigação, a cartografia aposta no acesso ao plano que reúne lado a lado a diversidade de vetores heterogêneos implicados na pesquisa: o pesquisador e seu campo de interlocuções acadêmicas e instrumentos técnicos, agências de fomento, compromissos políticos, alianças institucionais, bem como o objeto e suas diversas articulações. Tal plano é dito comum não por ser homogêneo ou por reunir atores (sujeitos e objetos; humanos e não humanos) que manteriam entre si relações de identidade, mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas, num plano que é pré individual e coletivo. (KASTRUP; PASSOS; TEDESCO, 2016, p. 17).

Nesta direção, Deleuze e Guattari (1997), chamam de rizoma como uma rede de articulação e composição para que possamos fazer surgir a compreensão de uma realidade complexa, rede esta que estamos todos incluídos e implicados em meio diferentes sujeitos, objetos e instituições. Portanto, na medida em que a cartografia traça esse plano comum e heterogêneo, ela caminha para a construção de um mundo comum.

Vale ressaltar que a pesquisa cartográfica, segundo Kastrup; Passos e Tedesco (2016) faz aparecer o coletivo, que remete ao plano ontológico, enquanto experiência comum e, dessa maneira, é sempre uma pesquisa de intervenção com direção participativa e inclusiva. Assim, devemos ter o cuidado na compreensão sobre o plano comum que não trata de homogeneidade,

O plano comum que se traça na pesquisa cartográfica não pode, de modo algum, ser entendido como homogeneidade ou abrandamento das diferenças entre os participantes da investigação (sujeitos e coisas). [...] No

contexto da cartografia, quando indicamos que o comum é produzido pela transversalização realizada por práticas da inseparabilidade das ideias de comum e heterogeneidade. Somos levados, então, a ficar no limite instável entre o que é comum e o que difere; entre o que conecta os diferentes sujeitos e objetos implicados no processo da pesquisa e o que, nessa conexão tensiona; entre o que regula o pensamento e o que mergulha na experiência. (KASTRUP; PASSOS; TEDESCO, 2016, p. 19-20).

Portanto, a pesquisa cartográfica apresenta um caráter participativo, onde a participação dos sujeitos envolvidos significa valer o protagonismo do objeto e a sua inclusão ativa no processo de produção de conhecimento. O que para a nossa pesquisa é de fundamental importância, haja vista que se pretende uma relação entre a pesquisadora e pesquisados a garantia de uma relação de coprodução.

5.2 Local de pesquisa

A pesquisa foi realizada na UEB Bernardina Spíndola, situada a Rua Celso Magalhães, número 100, Praça Quinta do Macacão, Centro, São Luís/Maranhão. A referida escola atende crianças 02 a 05 anos e 11 meses de idade. Possui seis turmas regulares no turno matutino e uma sala de recurso e seis turmas regulares no turno vespertino e uma sala de recurso, tendo matriculados neste ano de 2019 o quantitativo de 240 (duzentas e quarenta) crianças.

Figura 01-Localização da UEB Bernardina Spíndola



Fonte: Google imagens (2020)

O quadro de funcionários é composto por 23 (vinte e três) servidores, a saber: uma gestora, uma coordenadora pedagógica, um secretário, duas operacionais de limpeza, uma merendeira, uma cuidadora, dois porteiros, catorze professoras.

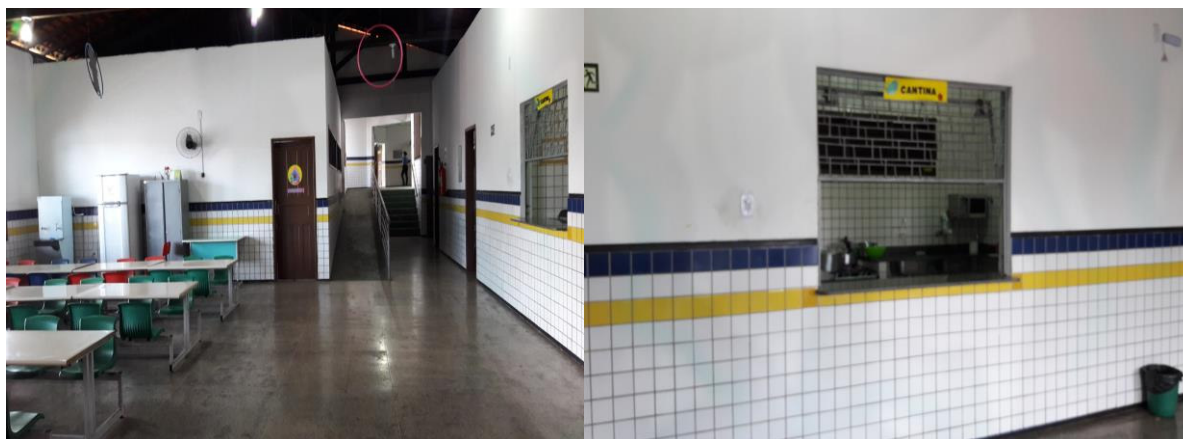
A escola possui uma boa infraestrutura, possui salas espaçosas, mobiliário adequado para faixa etária, é climatizada. Tem dois banheiros distintos para meninos e meninas, um banheiro para pessoas com deficiência e um para os funcionários, tem um refeitório, uma cozinha, uma sala conjunta da direção e secretaria e um almoxarifado.

Figura 02-Fachada da UEB Bernardina Spíndola

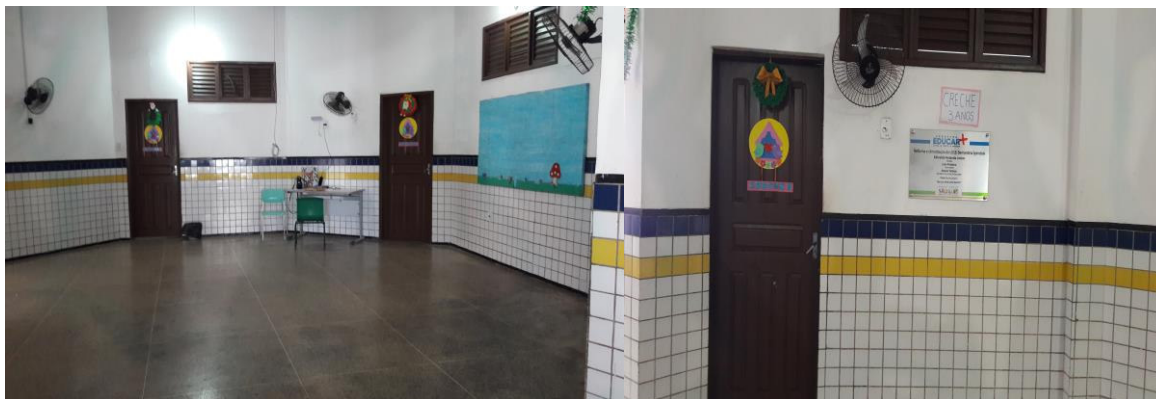


Fonte: Google imagens (2020)

Figura 03-Refeitório e Cantina



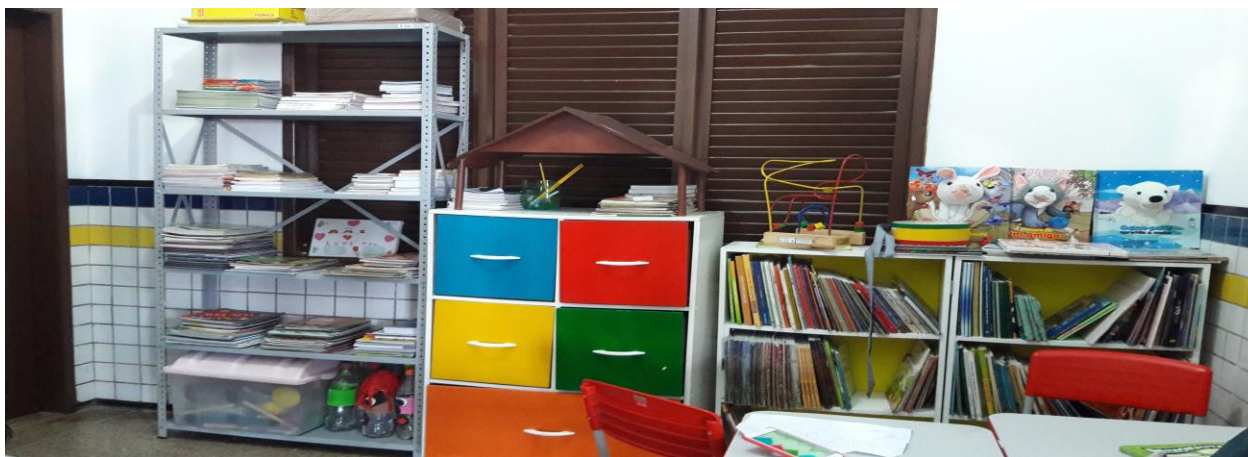
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Figura 04-Turmas da Creche

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Figura 05- Banheiros

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Figura 06: Sala de Recurso

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A UEB Bernardina Spíndola, funciona de segunda a sexta-feira nos turnos matutino e vespertino, das 07h30min às 11h30min e das 13h30min às 17h30min, e aos sábados com formação continuada das docentes quinzenalmente. Possui um espaço favorecedor para realização de diversas atividades educativas, possibilitando as crianças pequenas a liberdade de aprender, vivenciar experiências nas mais diversas linguagens. Na instituição tem uma bandinha de música pouco utilizada pelas docentes. A escola não possui parquinho infantil, apenas um escorregador para todas as crianças, porém, nas turmas as educadoras têm jogos pedagógicos e brinquedos comprados pelas mesmas e alguns doados pela comunidade.

5.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram duas docentes do turno matutino, uma que atua no Infantil I, tem 50 anos de idade, com formação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), formada há 11 anos, docente há 15 anos na Rede Municipal de São Luís, estando 15 anos na Educação Infantil e suas respectivas crianças na faixa etária de 04 anos de idade e a outra que atua no Infantil II, tem 48 anos de idade, com formação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário do Maranhão (CEUMA), formada há 17 anos, docente há 18 anos na Rede Municipal de São Luís, estando 09 anos atuando na Educação Infantil e suas crianças na faixa etária de 05 anos e 11 meses. Vale ressaltar que as identidades das pesquisados foram preservadas, e utilizamos nomes fictícios, utilizando notas musicais, a saber: Sol e Fá.

Quadro 05- Características das docentes e das crianças pequenas pesquisadas

Participantes	Formação Inicial	Instituição	Especialização	Função	Tempo de serviço na Educação	Tempo de atuação na Educação Infantil	Quantidade de crianças
Sol	Letras	UEMA	Gestão, Supervisão e Orientação Educacional	Docente	15 anos	15 anos	25 (Infantil I)
Fá	Pedagogia	CEUMA	Psicopedagogia e Docência em Educação Infantil	Docente	18 anos	09 anos	25 (Infantil II)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

De acordo com o quadro acima, as docentes apresentam experiência para atuar na Educação Infantil, assim como formação superior e, o que é um ponto positivo, uma vez que conhecem as Teorias do desenvolvimento infantil, o que vai agregar às práticas músico-educativas, haja vista que para atuar nesta etapa do ensino é necessário ter formação adequada, sensibilidade, criatividade, compreender que a criança necessita de uma formação integral e que os conteúdos ou temas planejados precisam estar interdisciplinarmente ligados entre si, de modo a propiciar a integração entre as áreas de conhecimentos, campos de experiências, oportunizando as crianças a vivência de algo real, contextualizado.

5.4 Instrumentos de produção e geração de dados

A produção de dados é de suma importância para a pesquisa cartográfica e participante, pois mais que coletar dados, foram produzidos com os pares, haja vista que ao invés de apenas buscar resultados, acompanhamos o processo, pois na cartografia o método não é aplicado, é experimentado (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2009). O pesquisador- cartógrafo vai constituindo seus passos estando no próprio campo.

Para tanto, utilizamos vários materiais como: textos, livros, diálogos, fotografias, entrevistas, músicas, imagens e a observação participante minuciosa a fim de ajudar no mapeamento das informações descobertas. Desta forma esta metodologia não se firmou somente no signo linguístico, trabalhou também com a percepção dos envolvidos no processo da pesquisa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, direcionadas as docentes. A entrevista semiestruturada consiste num conjunto de perguntas pré-elaboradas, entretanto poderá surgir outras perguntas a partir das respostas dos entrevistados (RICHARDSON, 1999).

Utilizamos também, um diário de campo, este que é um elemento importante para a elaboração dos textos que apresentarão o resultado da pesquisa com o registro de nossas ações, do que foi experimentado, observado,

Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que

passa. Há coprodução. As observações anotadas são como um material para ter à mão, “não apenas no sentido de poderem ser trazidos à consciência, mas no sentido de que se deve poder utilizá-los, logo que necessário, na ação. (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2009, p. 70).

Assim, após as visitas na escola e as atividades realizadas, reunimos as informações objetivas relacionadas as impressões que emergiram no encontro com o campo em nosso diário, que constam o dia da atividade, quais foram realizadas, quem estava presente, quem eram os responsáveis, quais dificuldades surgiram, entre outras informações.

5.5 Forma de análise e interpretação dos dados da pesquisa

Para a pesquisa cartográfica, Kastrup; Passos e Escóssia (2009), afirmam que assim como a produção de dados é processual, a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo.

Nessa direção, Bogdan; Biklen (1994) falam que a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e permitir apresentar aos outros aquilo que encontramos em campo.

Para análise e interpretação dos dados que se busca utilizar na pesquisa empírica, fizemos uso dos relatos das docentes e das crianças pequenas e também utilizamos os quadros de respostas. Segundo Barros (1990, p. 84) quadro de resposta: “é quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio de quadro de respostas”.

6 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Para esta pesquisa os sujeitos foram: duas professoras, sendo uma com formação superior em Letras e estudante de Pedagogia e a outra Pedagoga e Especialista em Docência na Educação Infantil e Psicopedagogia e cinquenta crianças pequenas, sendo vinte e cinco do Infantil I, e vinte e cinco do Infantil II, do turno matutino, onde as crianças possuem a faixa etária entre 04 e 05 anos e onze meses.

Para preservar a identidade das professoras entrevistadas utilizamos notas musicais Fá e Sol para identifica-las. Realizamos entrevistas semiestruturadas, como instrumento de coleta de dados, no qual a mesma abordava questões como: o atendimento aos documentos normativos da Educação Infantil, o uso das práticas músico-educativas na rotina e no planejamento das atividades, recursos utilizados, a importância sobre a linguagem musical para as crianças pequenas, a questão do docente não especialista na área de música e concepções sobre música e seus elementos estruturais.

No entanto, vale ressaltar que antes das entrevistas com as professoras realizamos momentos de observação nas salas, no refeitório. Nestas foi percebido que a música faz parte da rotina das crianças, de modo que, diariamente inicia-se as atividades com um momento no qual a linguagem musical é trabalhada. Nas duas salas, de acordo com a rotina e planejamento, as professoras organizaram as crianças em círculo e cantaram junto com elas diversas músicas acompanhadas de movimentos variados. Tais atividades que envolvem música são muito importantes para o desenvolvimento infantil, pois além de ser um momento divertido, a música estimula áreas do cérebro que vão beneficiar o desenvolvimento de outras linguagens, conforme percebemos nas discussões anteriores.

Em um dos momentos observados, foi possível identificar no Infantil I, diversos objetivos atingidos: as crianças ao cantarem aprenderam sobre as noções de lateralidade (direita e esquerda); cantaram sobre os componentes da natureza com a canção do Bom dia (sol, mar, céu...); desenvolveram em meio à música movimentos rápidos e lentos percebendo a diferença entre eles, visto que as músicas cantadas envolviam as temáticas.

Outro momento, a professora do Infantil II, envolveu a aprendizagem da matemática e contação de histórias com algumas canções. Para trabalhar esta linguagem, a professora utilizou um calendário confeccionado com números e diversas cores. As crianças foram questionadas sobre os dias da semana e o mês em que estamos; esta atividade traz a familiaridade dos pequenos com os números e desenvolve neles a percepção sobre a diferença entre os dias, meses e anos (noção de tempo). A professora conta que esta atividade é realizada diariamente.

Além das demais situações observadas nas salas de aula, como a roda de conversa, a contação de histórias, o que vimos é que a linguagem musical é utilizada na rotina na maioria das vezes em caráter de entretenimento, mas também em atividades de aprendizagem. Foi observado também que se inclui a música ao planejamento em muitos momentos, porém sem a intencionalidade de desenvolver habilidades, ou com a finalidade de desenvolver outras linguagens. No entanto, se utilizada adequadamente, a linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos. (BRITO, 2003, p. 26).

Após o momento das observações, realizamos as entrevistas, nas quais prontamente as docentes aceitaram responder, embora demonstrassem um pouco de ansiedade.

Questão número 01: Em sua opinião, as práticas músico-educativas nos espaços da Educação Infantil, atendem o que propõe o Referencial Curricular da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil relacionado as atividades com música?

Quadro 06-Respostas do questionamento sobre práticas músico-educativas, RCNEI, DCNEI

SOL	FÁ
<i>A música sempre fez parte da Educação Infantil, das práticas pedagógicas. Então, eu sempre trabalhei a música em minha prática, agora na questão desse trabalho está atendendo as exigências do RCNEI, eu acho que aí fica a desejar, porque como nós sabemos a maioria dos professores da rede não tem formação para trabalhar como o RCNEI exige.</i>	<i>Ainda não, apesar de trabalhar algumas atividades relacionadas a música, mas ainda falta um conhecimento específico para a gente ter a melhor forma de trabalhar a música dentro da sala de aula com as crianças</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Conforme as respostas das docentes, podemos inferir que há compreensão da necessidade de se atender o que sugere o RCNEI e o que o DCNEI sugerem, no entanto, reconhecem que realizam muitas atividades com música mas não trabalham alinhadas a estes documentos, ou seja, a música está presente no cotidiano de suas ações educativas, porém não na perspectiva para o desenvolvimento de habilidades, mas como um recurso para formação de hábitos, entretenimento, entre outros.

Fá destaca ainda a falta de conhecimento específico para a realização de um melhor trabalho com a música, esta é uma das dificuldades apresentadas pelas docentes que justificam não saber como executar as atividades musicais por não serem especialistas na área.

Questão número 02: Em sua rotina com as crianças pequenas, você costuma utilizar práticas músico-educativas? Essas práticas estão previstas em seu planejamento?

Quadro 07-Respostas do questionamento sobre práticas músico-educativas e planejamento

SOL	FÁ
<i>Sim! Como eu já citei anteriormente, sempre gostei de trabalhar com a música.</i> <i>Sempre! Elas começam desde as atividades de rotina, as atividades permanentes, de bom dia. Eu também gosto sempre de relacionar com uma música o que eu vou trabalhar...de acordo com o conteúdo eu sempre planejo uma música para trabalhar.</i>	<i>Sim!</i> <i>Sim! Elas fazem parte do planejamento, começa desde quando recebemos as crianças... que a gente apresenta músicas ocasionais né, que é de atendimento as crianças como também outras atividades relacionadas com a música. A gente usa também para trabalhar nos conteúdos e datas específicas... estamos sempre trabalhando a música com as crianças.</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

As docentes confirmam a utilização da música na rotina, esta que se apresenta sempre nas atividades permanentes, a saber: na acolhida com as músicas do “Bom dia”, da oração, quantos tem hoje, como o tempo está, das datas comemorativas, o momento de lavar as mãos, a ida para lanche e o retorno para casa, ou seja, aqui percebemos bem claramente que o uso da música embora presente no cotidiano, que as crianças aprendem alguns conteúdos, aprendem a ter determinados comportamentos de acordo com a funcionalidade da canção.

Neste interim, é notório que ela (a música) está a serviço de outros fins educativos, o que de modo geral não é algo negativo, porém entendemos que estas atividades devem ser ampliadas e planejadas para desenvolver habilidades como pensar no que está ouvindo, de onde vem os sons, identifica-los, manusear instrumentos e produzir sons, fazer música, apreciar, desenvolver a coordenação motora, percepção auditiva, ativar a memória entre outros.

Questão número 03: Você acredita que a música deve ser trabalhada em momentos definidos na rotina das atividades?

Quadro 08-Respostas do questionamento sobre momentos definidos na rotina

SOL	FÁ
<i>Assim específico?...Eu vejo que a música sempre tem que está presente de uma forma interdisciplinar. Nós trabalhávamos com os eixos né, e todos eles têm um espaço pra gente trabalhar a questão musical.</i>	<i>Definido?! Sim, eu acho que sim! Também não somente nos momentos definidos, mas em todo contexto da rotina da criança.</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Neste questionamento às docentes ficaram um pouco apreensivas, haja vista que anteriormente citaram que suas atividades estavam previstas no planejamento, portanto, tais momentos definidos deveriam também estar presentes. Porém, como já supramencionado, a música é utilizada na rotina para fins de formação de hábitos, logo percebemos neste interim que o uso desta linguagem em momentos definidos somente para ela com objetivo de desenvolver por exemplos habilidades como o escutar, apreciar, manusear instrumentos etc., não é algo comum, ou que não acontece. Na verdade, não há um momento reservado para se aplicar somente atividades musicais utilizando e explorando de forma consciente os seus elementos estruturantes. Não se educa o ouvir, o apreciar, o tocar...

Questão número 04: Quais recursos você utiliza para trabalhar práticas músico-educativas?

Quadro 09-Respostas do questionamento sobre práticas músico-educativas e recursos

SOL	FÁ
<i>Eu uso os cartazes com as musiquinhas para apresentar para as crianças, para elas cantarem, para desenvolverem a questão da linguagem oral e escrita, mas ultimamente eu tenho usado bastante os instrumentos na</i>	<i>Nós usamos o próprio corpo né, a gente usa a voz cantando com eles, usa alguns instrumentos... eu uso pandeiro, o som, a TV para trabalhar com eles.</i>

hora da chamadinha. Instrumentos confeccionados com a garrafa pet, usando grãos. Também antes de começar a contação de histórias eu trago uma musiquinha, utilizo um pandeiro...já utilizei um tambor que a gente tem aqui na escola, porque eu percebo que as crianças gostam muito e elas se atraem mais para esse momento de cantar quando a gente inicia com a musiquinha antes de contar a historinha.	
--	--

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Neste questionamento foi interessante a colocação das professoras a respeito do uso dos recursos, aqui pudemos perceber mesmo que, sem serem especialistas da área de música, se esforçam para realizar algumas atividades que atraem a atenção das crianças, e utilizam os instrumentos da bandinha de forma lúdica ainda que despretensiosamente para o desenvolvimento de algumas habilidades, como informa *Fá*, ao utilizar o próprio corpo para emissão de sons, o que também irá incidir no desenvolvimento motor.

Ao usar o próprio o corpo, a criança irá conhecer a si mesmo, perceberá em si potencialidades sonoras, pois como afirma Brito (2003) uma das formas de representação simbólica do mundo, a música em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro próximo ou distante.

Questão número 05: Na sua opinião para realizar atividades com a linguagem musical o educador necessita saber tocar algum instrumento? Por quê?

Quadro 10-Respostas do questionamento sobre instrumento musical

SOL	FÁ
<i>Eu acho que não. Acho que se o educador souber é bom né. É sempre bom a gente saber uma coisa a mais para oferecer aos nossos alunos, mas não necessariamente. Eu acho que ele tem que saber como trabalhar a música, mas tocar um instrumento eu acho que não.</i>	<i>Não exatamente né, porque senão a gente não trabalharia a música de forma alguma, até porque a música está no cotidiano das pessoas, então faz parte do nosso repertório musical as músicas do dia a dia e as músicas infantis que a gente trabalha com eles... Então não precisa necessariamente. Mas se for com instrumento isso seria bem melhor. No caso que eu uso o pandeiro para trabalhar com eles, para animar dar mais ritmo, usam as palmas, cantam também. A gente vai cantando e batendo palmas para animar</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

O olhar sobre a habilidade de saber ou não tocar algum instrumento para trabalhar com a linguagem musical foi muito interessante, pois as professoras observam a necessidade de sempre saber algo mais para ensinar ludicamente, sabem que contribuiria muito mais, no entanto, também percebem que podem realizar as atividades sem o uso de instrumento musical ou até utilizar recursos alternativos, utilizando as práticas músico-educativas no dia a dia com o repertório de músicas infantis, este que pode ser ampliado não se restringindo somente a músicas infantis, mas a todas que fazem parte de nossa cultura e de outras culturas também.

Nesse sentido, Brito (2003, p. 28) nos diz que:

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 da cultura infantil entre muitas outras possibilidades – são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões em seu processo sócio histórico.

Portanto, ao ampliarmos o repertório musical, utilizando ou não instrumentos, estaremos oportunizando um processo de descobertas, de acesso a diversos gêneros musicais. Sabemos que a criança aprecia aquilo que costumeiramente ouve em seu ambiente doméstico, em seu convívio familiar, porém diversificar os estilos musicais ajudará a criança a fazer escolhas, a despertar sentimentos, a formar sua personalidade etc.

Questão número 06: Na sua opinião a música é importante para o desenvolvimento de habilidades das crianças pequenas? Por quê?

Quadro 11- Respostas do questionamento sobre importância da música x desenvolvimento de habilidades

SOL	FÁ
<i>Com certeza! É como eu já citei, a criança gosta muito da música e cientificamente já foi comprovado que desde o ventre da mãe, as crianças gostam de música, os pais cantam né...a maioria das crianças que ouvem muito no ventre desenvolvem um gosto musical. E a música faz isso, proporciona em nossas práticas desenvolver muitas habilidades, como a atenção, concentração, da escuta, da coordenação motora, desenvolve a lateralidade e muitas outras coisas que nós podemos desenvolver com a música.</i>	<i>Sim! Porque a música é algo que já está inserido em nosso mundo, em nossa vida e a música serve para trabalhar a atenção da criança, a concentração, o envolvimento delas nas atividades. Então a música é tipo assim essencial na vida da criança.</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Sol traz em sua fala o que é defendido por Brito (2003), que afirma que o primeiro contato com os sons, o início do envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos.

Neste questionamento, percebemos que as docentes têm conhecimentos a respeito dos desenvolvimentos das habilidades por meio da música, reconhecem que o contato com a música, desde antes o nascimento das crianças, que estão suscetíveis aos sons externos ao ventre da mãe, lhes são propícios até a definição por um gosto musical e que a música proporciona quando utilizam em suas práticas pedagógicas musicais aprendizagens.

Questão número 07: A não formação musical impede a realização de práticas músico-educativas nos espaços da Educação Infantil?

Quadro 12-Respostas do questionamento sobre a não formação musical

SOL	FÁ
<i>A não formação musical?...é ... a gente sabe que é muito bom trabalhar com a música, as crianças gostam, o trabalho fica dinâmico, prazeroso, mas a questão da formação ela é importante porque a gente tem que saber que além de cantar, de desenvolver alguns conteúdos que a gente já sabe, a gente tem que saber trabalhar música de fato e aí falta formação que nós não temos.</i>	<i>A formação ela não impede, mas ela faz falta pra gente poder trabalhar melhor, usar os recursos da música de forma mais corretamente, explorar cada área da música para que venha desenvolver a criança também nesses aspectos... A questão do cognitivo né, da atenção, movimento, coisas que a gente que não tem esse conhecimento específico não sabe de fato como trabalhar esses aspectos dentro da música para facilitar mais ainda a aprendizagem da criança.</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

A não formação na área de música apresenta-se como uma fragilidade na fala das docentes, porque percebem que por mais que realizem atividades neste âmbito, estão fazendo o seu possível, mas não com o arcabouço teórico e prático que se exige do trabalho com a linguagem musical.

O fato de não serem especialistas na área gera um certo receio por não saberem se o que estão fazendo é o correto, portanto a postura do docente neste contexto é de suma importância, pois para trabalhar com a música é necessário que busque conhecimentos e alternativas, que compreenda que a música é importante na formação da criança conforme o RCNEI:

Integrar a Música à Educação Infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo. (BRASIL, 1998, p. 67).

Questão número 08. Em sua opinião, para executar práticas músico-educativas com crianças pequenas, o educador precisa ser especialista em música?

Quadro 13-Respostas do questionamento sobre ser especialista em música

SOL	FÁ
<i>Essa questão tá muito relacionada com a do instrumento musical né? Eu acho que não, eu acho que quando se trata de se trabalhar com a criança, a gente deve pensar na música como uma forma de desenvolver essa criança né, porque a Educação Infantil é focada na formação integral. Eu acho que a música pode fazer muito pela criança, o professor tem que saber mais. Mas a questão do professor ser especialista acho que não é necessário na Educação Infantil.</i>	<i>Ele não precisa ser especialista, mas eu acredito que para ser um trabalho mesmo mais coerente ele precisa ter conhecimentos sobre a música, tem que ter algum repertório musical para poder passar, porque a gente não pode ensinar aquilo que a gente não sabe, então a gente precisa conhecer pelo menos um pouco sobre a questão da música mesmo na Educação Infantil como o RCNEI solicita que a gente trabalhe, a gente precisa de mais formações nesse sentido para aprimorar nossa prática.</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Interessante as falas tão coerentes das docentes, pois as mesmas concordam que não necessariamente precisa-se ser especialista na área, mas tratam da importância de se ter conhecimentos básicos sobre música, de conhecer repertórios musicais, de observar que a criança necessita de uma formação integral, e que para aprimorar sua prática necessitam de formação na área.

Correa (2008) ressalta a importância de compreender o que a música representa para essas profissionais, e como ela pode ser concebida frente às possibilidades e aos desafios do contexto escolar, ainda enfatiza que a música pode e precisa ser trabalhada por professores unidocentes, as pedagogas, o que não sugere que seja uma exclusividade dessas profissionais.

Nessa direção, concordando com Correa (2008) a música deve estar presente na formação das docentes, haja vista ser imprescindível para que barreiras “entre-áreas” sejam ultrapassadas, de modo que transitem pelas reflexões da área da educação musical.

Questão número 09: Você acredita que a música é importante para Educação Infantil? Por quê?

Quadro 14-Respostas do questionamento sobre a importância da música

SOL	FÁ
<i>Sim! Já até falei, porque a música desenvolve muita coisa na criança, é prazerosa, é dinâmica, dá para trabalhar muitos conteúdos.</i>	<i>Sim! É como já falei né, ela é importante porque vai trabalhar vários aspectos na criança, vai trabalhar a questão da audição, eles são sensoriais, então eles vão ouvir, vai trabalhar a atenção deles, a concentração. Vai envolver também no momento lúdico e vai trabalhar todo o corpo deles. Quando a gente ouve música, a música fala com o nosso corpo também.</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

As docentes reafirmam sobre a importância da música e seus benefícios para o desenvolvimento infantil, o que nos remete ao RCNEI (1998, v.03), no qual afirma que a linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração.

Assim, pode-se afirmar que a linguagem musical irá auxiliar no desenvolvimento geral da criança, proporcionando-lhe situações de aprendizagens bastante positivas.

Questão número 10: Que concepção você tem sobre a música?**Quadro 15:** respostas do questionamento sobre concepção de música

SOL	FÁ
<i>Acho que a música é uma coisa que acalma, é agradável, ela desenvolve o nosso gosto musical, ela representa pra mim muita coisa.</i>	<i>Música é ... como posso explicar, a música ela é um elemento né que faz parte do conhecimento assim geral de todo mundo, mas só... o... conhecimento que não é específico, mas que ele está envolvido nesse mundo musical né. A música é o som, é a musicalidade... não capitei essa aí...</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Muito embora as docentes apresentarem dificuldade sobre a concepção sobre a música, estas compreendem o que as sensibilizam por meio dela, entendem que na música há som, há musicalidade, que faz parte dos demais conhecimentos.

De fato, conceituar música não é fácil, uma vez que especialistas da área também tiveram dificuldade para entrar em consenso sobre tal definição como já discutimos anteriormente.

Questão número 11: Quais elementos da música que você conhece? Quais as noções básicas são necessárias para que você como professora da Educação Infantil deve saber para trabalhar com música?

Quadro 16-Respostas do questionamento sobre elementos da música

SOL	FÁ
<i>Vou voltar ao começo...sempre gostei de trabalhar com música, na educação infantil nas formações a gente trabalha, mas esses elementos a gente desconhece né. Mas esses elementos eu venho descobrindo agora como o timbre, intensidade agora com as suas formações, mas ainda falta muito para aprender. As noções básicas que precisamos saber é o timbre, a intensidade, a escuta, a apreciação, da atenção, o gosto musical.</i>	<i>Os elementos... porque assim o que a gente ouve a música, é o que a gente ouve no mundo, a música normal... eu nunca fiz um estudo específico sobre a música. Então não poderia dizer ritmo, entonação e pausa, timbre. Falta eu ter esse conhecimento específico sobre isso para trabalharmos com as crianças.</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Devido a não formação na área de música, também aqui se apresentam dificuldades para elencar os elementos básicos que a compõem, haja vista que mesmo se discutindo música em algumas formações tais elementos não eram citados, por isso o desconhecimento relatado por *SOL*.

Diante do supracitado, entre os conteúdos das formações planejados para as docentes, contemplamos as concepções necessárias para que as profissionais pudessem conhecer e explorar com as suas crianças.

Ao analisar todas as respostas das docentes, chegamos a conclusão de que embora os documentos normativos que norteiam a Educação Infantil como o RCNEI, DCNEI, BNCC, exijam que se trabalhe a linguagem musical, as docentes sentem falta de formações específicas para área pois não são oferecidas pela Rede Municipal de São Luís–Ma, mas as mesmas não deixam de realizar mesmo que seja para a formação de hábitos ou em datas comemorativas, haja vista que estão previstas em seus planejamentos como atividades permanentes, porém, não como conteúdo específico. Entendemos que as docentes se mostram disponíveis para executar as atividades de práticas músico-educativas, no entanto é importante que também possam buscar formação pessoal na área musical.

7 VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS NA UEB BERNARDINA SPÍNDOLA

A fim de situarmos a nossa pesquisa ao corpo docente da UEB Bernardina Spíndola, ainda em 2018, entrei em contato com a gestora para que incluísse na Jornada Pedagógica do ano de 2019 a apresentação de nossa proposta de trabalho e sondagem sobre a necessidade das temáticas para a Formação Continuada, respaldando assim nossos estudos teóricos e práticos no decorrer do ano. A proposta foi aceita pela gestão da instituição e demos início em janeiro aos estudos teóricos¹² que tiveram uma carga horária de 72 horas, onde discutimos sobre a Formação docente, currículo e musicalização, Formação docente e experiências estéticas, Formação docente e desenvolvimento de habilidades e as Oficinas de Práticas músico-educativas.

Figura 07-Formação continuada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Nos momentos formativos, as docentes se fizeram presentes e participaram ativamente das discussões, assim como das oficinas de práticas músico-educativas. Nos debates tratamos sobre a legislação e os documentos norteadores da Educação Infantil bem pouco explorados pelas educadoras no que trata sobre o trabalho com a linguagem musical.

Iniciamos nossas atividades na escola realizando as formações com todas as docentes, o que ocorreu durante todo o ano, no entanto, quando a pesquisadora foi para as turmas pesquisadas, iniciou fazendo as observações, como já foi citado

¹² Imagens autorizadas pelas docentes.

em seção anteriormente para que sondasse como era realizada as atividades musicais com as crianças, se eram realizadas, quais eram as dificuldades e também quais eram os pontos positivos quando executavam tais práticas.

E após as observações que ocorreram durante três dias em cada turma, a pesquisadora realizou a entrevista com as docentes, esta que já foi descrita e analisada na seção anterior.

Em seguida, iniciamos nossas intervenções com as docentes e as crianças que duraram três meses, onde realizamos juntamente com as docentes as práticas músico-educativas, três vezes na semana, durante 45 minutos em cada turma. Como as docentes trabalhavam a música sem visar o desenvolvimento de habilidades, as mesmas foram recebendo formação em serviço, estas que a medida que íamos avançando, também foram desenvolvendo habilidades para trabalhar com as crianças.

As práticas músico-educativas foram elaboradas inicialmente pela pesquisadora, que entregou as docentes uma sequência de atividades com o objetivo de desenvolver habilidades como a atenção, concentração, a capacidade de análise e seleção dos elementos do som, acuidade auditiva, visual, desenvolvimento motor entre outras habilidades. No decorrer do processo, fomos modificando algumas atividades, ampliando repertórios, acrescentando atividades lúdicas e também atividades complexas.

A seguir apresentaremos algumas das atividades que realizamos em 29 sessões, essas sessões também tiveram o intuito de proporcionar o hábito da reflexão da própria prática pelas professoras. De acordo com Freire (1996, p. 42), ensinar exige uma “reflexão crítica sobre a prática, em que o ensino e a aprendizagem abrangem o movimento dinâmico e dialético entre o “fazer” e o “pensar sobre o próprio fazer”.

Esses momentos foram enriquecedores e embasaram de forma construtiva as oficinas musicais.

Figura 08- Formação continuada

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

As formações continuadas tiveram o propósito de capacitar as docentes para a realização das atividades com as crianças pequenas, de modo que antes de chegarmos as crianças primeiro realizamos com as professoras todas as atividades musicais, a fim de colaborar com desenvolvimento de habilidades das docentes.

Na figura 08, estamos trabalhando a percepção auditiva, onde as educadoras precisavam distinguir os diferentes sons dos instrumentos, a direção dos sons e a identificação das vozes das colegas sem os ver, somente utilizando a audição. Foi bem interessante o envolvimento das docentes e divertido, pois o lúdico esteve presente em todas as práticas músico-educativas.

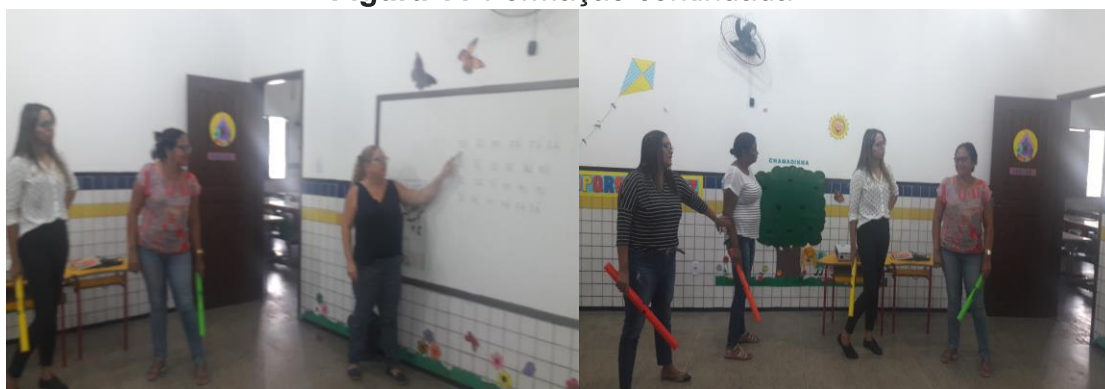
Figura 09- Formação continuada

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Figura 10- Formação continuada

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Nas figuras 09 e 10, estamos orientando as atividades com os bambolês, onde inicialmente todas exploraram o recurso e em seguida realizamos as práticas músico-educativas utilizando parlendas, provérbios, sons de animais entre outros. Nestas atividades além do desenvolvimento da percepção auditiva, visual, a memória, atenção, também desenvolveram habilidades motoras com os movimentos e expressões corporais.

Figura 11-Formação continuada

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Na imagem 11, fizemos uso dos tubos sonoros tocando algumas músicas do cancionário infantil, esta atividade exigiu muita atenção, concentração, coordenação motora, memória auditiva. Os tubos emitem os sons das notas musicais, então ao fazer a leitura das notas as educadoras iam tocando os tubos e tocando canções. Foi muito bom perceber o quanto foi prazeroso para elas

vivenciarem as práticas músico-educativas e depois colocando em prática os aprendizados.

No dia 05 (cinco) de agosto de 2019, foi o nosso primeiro dia de intervenção com as crianças e as docentes das turmas pesquisadas, as crianças ficaram encantadas com a novidade de ter música na escola. Iniciamos com uma conversa sobre o que pensavam a respeito do que é música, apresentei os instrumentos musicais e nesse momento conceituamos os elementos que compõem a música trabalhando teoria e prática simultaneamente. As crianças manusearam os instrumentos, exploraram os sons dos mesmos, refletiram e conheceram sobre os diferentes sons que existem.

Figura 12-Conhecendo os instrumentos musicais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 13-Conhecendo os instrumentos musicais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Após conversar sobre os elementos do som (altura, duração, timbre e intensidade) e as propriedades musicais (melodia, harmonia e ritmo), o contato com os instrumentos, iniciamos as atividades de práticas músico-educativas com as

crianças, como vemos na figura 14, o olhar curioso dos pequenos ao tocar nos instrumentos e ouvir os diferentes sons emitidos por eles, foi um experimento simples mas cheio de aprendizagens, pois além do conhecimento oferecido, as crianças perceberam que precisavam esperar a sua vez (não que isso tenha ocorrido de forma automática), que podiam tocar os instrumentos ao seu modo, eles observavam como o coleguinha tocava e quando chegava à sua vez, imitavam e criavam outros toques.

Figura 14-Conhecendo os timbres



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Realizamos diversas atividades sobre o reconhecimento dos timbres, uma delas foi intitulada: Quem sou eu? Nesta as crianças, uma por vez ia a frente e ficava de costa e os demais colegas perguntavam: quem sou eu? E a criança tinha que identificar quem era pelo som de sua voz. No início, as crianças não entenderam o comando, então as docentes foram a frente e foram testadas sobre o reconhecimento do timbre das vozes das crianças. Essa atividade foi muito divertida, e as crianças começaram a ficar atentas aos sons das vozes dos colegas, desenvolvendo inicialmente habilidades como acuidade auditiva, atenção e concentração.

Figura 15-Quem sou eu?

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

De onde vem o som?, foi uma atividade que necessitou de conhecimento prévio das crianças sobre as noções de lateralidade (esquerda, direita, frente, atrás), nem todas as crianças tinham domínio a respeito, então aproveitamos para incentivar essa prática, pedimos que fechassem os olhos e assim que ouvissem o som, falassem e apontassem de qual direção o mesmo estava sendo emitido e solicitamos também que identificassem qual era o instrumento. Nesta prática, pudemos observar que habilidades importantes foram refletidas pelas crianças, pois tiveram que ficar atentas, concentradas, tiveram que desenvolver a acuidade auditiva tanto para saber a direção do som quanto para reconhecer o timbre dos instrumentos.

Figura 16-De onde vem o som?

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Outra atividade que fizemos com as crianças foi a identificação dos sons, levamos o áudio de diversos sons os quais elas precisavam descobrir, então todas ficaram bem quietinhas e ouviam atentamente o som emitido, e rapidamente o identificavam definindo-os. A saber, os sons identificados foram: os sons dos animais, os sons da natureza (chuva, trovão, mar, vento), sons dos meios de transportes (carro, avião, trem, moto), sons da nossa casa (telefone, televisão, liquidificador, relógio, descarga, chuveiro, torneira), sons de instrumentos musicais (violão, piano, tambor, flauta, pandeiro, triângulo, maracas). Nesta atividade, as crianças desenvolveram muitas habilidades como a memória auditiva, a percepção auditiva, atenção, concentração.

Após as atividades com reconhecimentos de sons, direção dos sons, partimos para as atividades com ritmo, duração, intensidade, visando o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico, desenvolvimento motor, atenção, acuidade auditiva, visual, além de promover atividades coletivas contribuindo com a socialização das crianças.

Na atividade exposta na figura 17, realizamos o uso dos bambolês e chocalhos usando canções conhecidas pelas crianças, a saber: Motorista, A roda do ônibus gira, gira, Terezinha de Jesus, Borboletinha. Pedimos que cada criança pegasse um bambolê e um chocalho (feito de garrafa pet), sentamos em círculo, e iniciamos a atividade usando apenas o bambolê cantando e coreografando com as músicas “Motorista” e “A roda do ônibus gira, gira”, todas as crianças participaram e acharam divertido, em seguida ampliamos a atividade, trabalhando o ritmo com a música Terezinha de Jesus. Orientamos as crianças que acompanhassem o compasso lento (com a contagem da professora 1,2,3) batendo com a mão esquerda o bambolê no chão e com a mão direita sacudissem o chocalho (no 4).

No início, as crianças sentiram um pouco de dificuldade, depois de um tempo de treino conseguiram fazer ao mesmo tempo, daí crescemos a atividade solicitando que continuassem batendo o mesmo ritmo enquanto cantássemos a música (risos), todos se perderam, pois, ao cantar a música a maioria não conseguiu manter o ritmo, outros pararam de tocar e só cantavam, e outros cantavam, mas não conseguiam tocar. Foi uma experiência e tanto, pois observamos que precisavam pensar no que estavam fazendo, raciocinar como fazer as duas coisas ao mesmo tempo, precisavam se concentrar. Então, iniciamos a atividade de novo, e de novo,

até que conseguiram realizar não só com a música Terezinha de Jesus, mas também com a música Borboletinha.

Figura 17-Ritmo com bambolês e chocalhos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A caminhada musical foi umas das práticas músico-educativas que as crianças mais gostaram, com ela puderam desenvolver habilidades motoras, memória visual e auditiva, senso de coletividade, atenção. Conforme as figuras 18 e 19, dispomos os bambolês e os instrumentos em formato de percurso. Explicamos as crianças que elas deveriam ficar atentas ao comando da educadora que determinaria o compasso da caminhada pelos toques no tambor, assim as crianças formaram uma fila para iniciar o percurso, ao primeiro toque no tambor, a primeira criança da fila pega o instrumento e o toca duas vezes, o coloca no chão e aguarda os toques da educadora para saltitar nos bambolês até chegar ao próximo instrumento. Quando esta chega ao segundo instrumento outra criança entra no percurso e ao toque da educadora as duas crianças tocam os seus instrumentos simultaneamente e assim segue-se a caminhada.

No início, algumas crianças não entenderam o comando da atividade, então a pesquisadora e as professoras fizeram o percurso para que memorizassem e apreendessem o que teria que ser feito. Também para que desenvolvessem a atenção, a percepção auditiva, e a desenvoltura motora, solicitamos que cada criança fizesse o percurso sozinha observando o toque do tambor determinante da duração do tempo para mudança de lugar.

Figura 18-Caminhada musical



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Figura 19-Caminhada musical



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Figura 20-Caminhada musical

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Também fizemos oficinas rítmicas com instrumentos de sucatas, nas quais as crianças experimentaram cantar e ao mesmo tempo utilizar o instrumento seguindo um compasso simples, momento em que precisaram internalizar e refletir sobre o tempo (duração), usando dessa forma o raciocínio lógico para que alcançassem uma certa harmonia rítmica. O primeiro contato com o instrumento (copo de iogurte) foi divertido, pois sem intervenção de adultos, elas começaram a bater o instrumento no chão e cantarolar. Depois cantamos a música Escravos de Jó para que conhecessem a letra e melodia, em seguida, sussurramos a melodia, e depois começamos a bater o copo no chão no ritmo da música.

Vale ressaltar que não foi uma tarefa fácil, quando acrescentamos a coreografia outros elementos mais complexos, as crianças perdiam o andamento, mas não desistimos, repetimos esta atividade algumas vezes em outros dias, e as crianças aos poucos foram percebendo que precisavam acompanhar o ritmo da música e ao final todos conseguiram. Trabalhamos outras canções e parlendas utilizando os potes, como Samba Lele? Quem sabe fazer comigo assim? Um, dois, feijão com arroz, nestas as crianças já com habilidades desenvolvidas não sentiram dificuldades para acompanhar os andamentos.

Figura 21- Ritmo com potes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Realizamos uma segunda caminhada musical, inspirada em uma atividade visualizada no *facebook* do educador musical Samuel Fernandes¹³ e adaptada pela pesquisadora. Nesta atividade utilizamos uma composição de Bach¹⁴, denominada *Minuet in G*¹⁵, levamos para as crianças a biografia e sua foto. Foi interessante a reação das crianças ao ver a imagem do compositor, acharam o modo diferente e engraçado de se vestir e em relação a música nunca tinham ouvido nada igual, ficaram quietos, apreciando a música e em seguida, explicamos como faríamos a atividade, pois eles teriam que ficar atentos às mudanças do ritmo na melodia, pois também iriam mudar o seu ritmo na caminhada e no toque dos instrumentos. O início da atividade não foi fácil, pois não estavam familiarizados com a música, então tiveram que aguçar suas audições, ficarem atentos e concentrados.

¹³ <https://www.facebook.com/samuelfernandesmusicalizando/app/356915011040496/>

¹⁴ **Johann Sebastian Bach** (Eisenach, 21 de março de 1685— Leipzig, 28 de julho de 1750) foi um compositor, cravista, *Kapellmeister*, regente, organista, professor, violinista e violista oriundo do Sacro Império Romano-Germânico, atual Alemanha. https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Sebastian_Bach

¹⁵ O **Minueto em Sol maior** é uma peça de teclado incluída no *Caderno de 1725 de Anna Magdalena Bach*. Por um tempo, foi atribuído a Johann Sebastian Bach (BWV Anh. 114), mas agora é universalmente atribuído a Christian Petzold. É uma peça de 32 compassos, primariamente na chave de Sol maior. https://en.m.wikipedia.org/wiki/Minuet_in_G_major,_BWV_Anh._114

Nesta atividade, as crianças desenvolveram a memória musical, coordenação motora e a percepção auditiva.

Figura 22- Caminhada *Minuet in G*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

As atividades rítmicas chamam muito atenção das crianças, haja vista que elas gostam de se movimentar, de se expressar com o corpo, de se sentirem produtoras. E assim foi com os instrumentos de sucata, onde elas levaram para a escola as garrafas pets e com a ajuda das docentes transformaram as garrafas em instrumentos. Estes que foram utilizados como objetos sonoros desde os toques das tampinhas, quanto das hastes cortadas e da junção dos fundos das garrafas transformadas em chocalhos.

Com estes instrumentos as crianças exploraram os diversos sons que conseguiram tirar deles, e inspiradas nas atividades da Caixola Musical¹⁶, realizamos duas atividades que foram adaptadas pela pesquisadora. Com a canção Vai começar nossa ciranda da Caixola Musical, as crianças usaram o atrito das garrafas para imitar os sons das pegadas dos animais, a saber: da aranha, do elefante, da formiga, do cavalo, do cachorro entre outros, para tanto tiveram que

¹⁶ Composta por Aline Fróes e Sandra Ribeiro, educadoras musicais que atuam há mais de 10 anos com musicalização na sala de aula, treinando profissionais de vários estados!

<https://www.caixolamusical.com.br/>

produzir tais sons observando o ritmo, a intensidade, a duração e altura dos sons. Essa atividade aguçou a curiosidade das crianças que se motivaram a tentar buscar outros sons de animais.

A outra a atividade foi a criação de uma história coletiva, as crianças usaram garrafas pets para fazer os sons da chuva, dos trovões, e sons de pegadas de animais. Foi muito divertido e criativo, pois permitiu que as crianças pudessem improvisar à medida que a história ia sendo construída por elas, desenvolvessem a oralidade, estimulasse a socialização, a imaginação e a criatividade.

Também utilizamos as garrafas pets, para tocar o ritmo da música do Queen (banda que também apresentamos as crianças por meio de vídeos), *We Will Rock You*¹⁷, ampliando o repertório com outros gêneros que não infantil. E como foi interessante a receptividade das crianças que por meio de movimentos corporais expressavam a energia da música, tocando as garrafas com entusiasmo, fazendo dois toques com as hastes e o terceiro toque com as tampinhas, teve uma criança que pegou a garrafa e a fez de guitarra, outras balançavam a cabeça para cima e para baixo, a mais bela expressão do que estavam sentindo. Foi lindo vivenciar esse momento e sentir o envolvimento delas com o som.

Figura 23- Instrumentos garrafas pet



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=-tJYN-eG1zk>

Os brinquedos cantados fazem parte da nossa cultura de infância, por isso tão necessário o resgate de cantigas de rodas, de parlendas. Nesta atividade deixamos que as crianças dirigissem livremente as atividades, no entanto, quando se juntaram aos pares todas as crianças fizeram o mesmo e cantaram e coreografaram a mesma música.

Figura 24-Brinquedos cantados



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Pensando no desenvolvimento motor, na percepção auditiva e visual, na atenção, transformamos a brincadeira Morto-vivo em uma atividade sonora, nesta as crianças tiveram que obedecer ao som não de vozes, mas de instrumentos musicais, de modo que quando escutavam o som de dois toques do tambor significava “vivo”, portanto tinha que ficar de pé e ao som do chocalho significava “morto”, tinha que ficar agachado, a alternância dos sons permitiu que as crianças ficassem atentas aos movimentos, caso perdessem a concentração ou demorassem a mudar de posição conforme o som, saíam da brincadeira. O estímulo ao raciocínio, para agir rápido foi interessante, assim como a elaboração de uma sequência rítmica improvisada para quem estava no comando da atividade.

Figura 25-Morto vivo musical

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Outra atividade dinâmica foi a de ordem e comando, aqui também era o som dos instrumentos que determinavam os tipos de ações que deveriam ser feitas, como: um toque no tambor: fechar o círculo, dois toques: abrir o círculo, tocar o pandeiro: sentar, sacudir o chocalho: levantar. Esta prática músico-educativa estimulou as crianças a criarem códigos musicais, a criarem sequências rítmicas, a terem uma desenvoltura motora ágil.

Figura 26- Ordem e comando

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Para esta prática músico-educativa, solicitamos as crianças que levassem tampinhas de garrafas pets, para que produzíssemos as luvas rítmicas. Este recurso sonoro parecia algo mágico, as crianças ficaram fascinadas, exploraram seu som,

cantaram e tocaram livremente criando seu próprio ritmo. Em seguida, trouxemos algumas canções, onde puderam seguir uma sequência rítmica, a saber: Dona aranha (domínio popular), O samba da aranha (Danilo Benício) e a Aranha e seu sapateado (autor desconhecido). Com esta atividade percebemos que as crianças se sentiram livres para o seu fazer musical, criando suas sonoridades, que habilidades como a expressão corporal, oralidade, memória musical, percepção auditiva e visual foram despertadas e desenvolvidas.

Figura 27-Ritmo com luvas de tampas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A atividade musical com a mola maluca, foi uma experiência especial, pois transformar um brinquedo em um objeto musical foi algo que deixou as crianças bem envolvidas e conectadas com o momento. Ao distribuírmos as molas malucas, os olhos das crianças brilharam, elas brincaram bastante, fizeram diversos movimentos, mas não cantaram, não fizeram música até a nossa intervenção.

Então explicamos as crianças que o brinquedo seria usado para acompanharmos a melodia das músicas, e elas fizeram aquele olhar de: como assim? Isso é um brinquedo!, e aí colocamos o áudio da música *Clip Clap Sound*¹⁸ (instrumental), e solicitamos que fizessem movimentos com as molas de acordo com o que sentiam com a música, e em seguida propomos uma coreografia nos utilizando das noções de lateralidade, haja vista que conforme a música ia tocando

¹⁸ https://www.youtube.com/watch?v=A_iLyHbui9w

os movimentos iam mudando, ora tinham que abrir e fechar a mola no chão no sentido vertical quatro vezes a sua frente, ora tinham que fazer o mesmo movimento na mola do coleguinha a esquerda, e ora a direita sob o comando da docente e em um dado momento teriam que pegar a mola entre as mãos e jogar para um lado e para outro de acordo com a melodia.

E o que observamos? As crianças não estavam mais com dificuldades sobre as noções de lateralidade, muito atentas aos comandos, concentradas na atividade, abertas ao fazer musical com criatividade e à vontade para participar sem medo das práticas coletivas.

Figura 28- Mola maluca musical



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

As varetas musicais foram uma adaptação da pesquisadora que por falta de baquetas, adquiriu “pauzinhos” de prender cabelos e os transformou em instrumentos musicais. Estes foram distribuídos entre as crianças que imediatamente começaram a batucar sobre as mesas como se fossem tambores, diversão garantida. Após esse momento de exploração do instrumento, propomos a escuta de algumas músicas e o acompanhamento rítmico, a primeira foi a música do tema da série da Família *Adams*¹⁹, onde as crianças de pé, dançaram, caminharam tocando as varetas e paravam para tocar nos momentos de pausa conforme a melodia, pediram para repetir várias vezes essa atividade.

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=OdpcwMdE8eo>

Vale ressaltar que as crianças começaram a fazer o ritmo da canção antes mesmo de nossa orientação. Em seguida trouxemos uma música regional, O Radinho²⁰, reggae do compositor maranhense chamado César Nascimento, nesta música as crianças foram orientadas a tocar as varetas no compasso simples, (tá tá, tá ou 1, 2, 3), na oportunidade as crianças dançaram bastante, haja vista este gênero ser bastante apreciado em terras maranhenses.

Figura 29- Varetas musicais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A amarelinha musical é uma prática músico-educativa inspirada na Amarelinha de parlendas do educador musical Samuel Fernandes já citado aqui, e adaptado pela pesquisadora a outras parlendas e canções infantis. Distribuímos os bambolês no formato da amarelinha e as crianças reversavam entre as que tocavam os tambores, as que cantavam e as que saltitavam de acordo com a melodia. Foi divertido porque as crianças brincaram com a música, respeitando o som e o silêncio.

Aqui usamos a parlenda Um, dois, feijão com arroz; Uni, duni, tê; Hoje é domingo, pé de cachimbo; quem pulava a amarelinha só podia pular quando as crianças cantavam (exemplo: um, dois- se deslocavam), ao som dos tambores ficavam paradas (exemplo: feijão com arroz – ficavam paradas). Com esta atividade desenvolveram a percepção auditiva, visual, memória musical, coordenação motora, atenção.

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=k2cYJqQrPvw>

Figura 30-Amarelinha musical

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Na atividade geometria sonora, reforçamos conteúdos sobre as formas geométricas e as cores. Cada forma geométrica contém um comando, a saber: o círculo – bater palma, o triângulo – mandar beijo, o quadrado – bater o pé e o retângulo bater palma e pé. Então, enquanto cantávamos uma canção, as crianças ficavam atentas as plaquinhas geométricas, pois quando uma delas era mostrada elas tinham que fazer a ação correspondente a forma. Portanto, as crianças puderam desenvolver habilidades como a atenção, concentração, memória visual, coordenação motora.

A outra atividade foi com as plaquinhas em formato retangular, que promoveu aprendizagem sobre altura e silêncio, pois assim como a atividade anterior ao apresentar a plaquinha as crianças tinham que executar o que era solicitado, ou seja, quando aparecia a plaquinha azul tinham que cantar ou emitir sons de modo fraco, a plaquinha rosa, sons fortes e a plaquinha preta, tinham que ficar em silêncio.

Figura 31- Geometria sonora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

A caixinha musical surpresa, é uma atividade simples que as crianças adoraram, nela é contida várias figuras, esta realizei de dois modos, uma em que as crianças escolheram sem ver o que era, e aí ao descobrirem tinham que imitar os sons ou cantar uma música que lembrasse a imagem, e o outro modo, foi enquanto a música toca a caixinha vai passando de mão em mão, e quando a música é pausada a pessoa que está com a caixinha, deve retirar uma figura e imitar o som ou cantar uma música. Essa atividade promoveu a aquisição de habilidades motoras, memória musical, atenção, estímulo a criatividade.

Figura 32- Caixinha musical surpresa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Dentre as muitas outras atividades realizadas, não podíamos deixar de levar para as nossas crianças a nossa cultura, o nosso patrimônio imaterial²¹. Portanto, apresentamos os diversos sotaques de bumba meu boi (matraca, orquestra, zabumba, baixada, costa de mão), com vídeos e áudios, e tentamos reproduzir alguns sons com nossos instrumentos de sucata.

Para finalizar nossas intervenções na instituição, fizemos nosso festejo, tocando matracas (peças de madeira) e chocalhos (de garrafas pet), e usando os adereços comuns a esta dança. Não houve ensaio para este momento, houve a experiência de vivenciar a nossa cultura com aquilo que aprendemos, das habilidades que desenvolvemos. Foi lindo ver as crianças entusiasmadas, tocando, cantando, se divertindo e valorizando o que é tão nosso.

Figura 33:-Bumba meu boi



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

²¹ A festa do Bumba-meu-boi é uma tradição que se mantém desde o século XVIII, que arrasta maranhenses e visitantes por todos os cantos de São Luís, nos meses de junho e julho. O bumba-meu-boi é uma festa popular para crianças, adultos e idosos, onde os grupos se espalham desde as periferias até os arraiais do centro e dos shoppings da ilha. Na parte nova ou antiga da cidade, grupos de todo o estado se reúnem em diversos arraiais para brincar até a madrugada. Em dezembro de 2019, o bumba-meu-boi do Maranhão foi declarado Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Bumba_meu_boi_do_Maranh%C3%A3o

7.1 Descrição do produto de pesquisa

Caderno de atividades de práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades

O produto de nossa pesquisa está organizado com atividades lúdicas, experiências de sonorizações, improvisação, oficinas de instrumentos musicais e rítmicas, jogos e interpretação, brinquedos cantados e rítmicos, jogos com movimentos e dança, sonorização de histórias, sensações da música, produções de som com o corpo, dentre outros, que o docente poderá usar em espaços da Educação Infantil como meio para um bom desenvolvimento da linguagem musical e habilidades em crianças pequenas.

No entanto, o nosso ponto de partida foi a Formação Continuada com as docentes, não especialistas na área de música, e posterior aplicação de práticas músico-educativas com as crianças e por fim, a elaboração do Caderno de atividades de práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades.

7.2 Formação Continuada sobre práticas músico-educativas para os docentes de educação infantil

Partindo do pressuposto de que para o docente de Educação Infantil trabalhar com a musicalização é necessário que este se aproprie do conhecimento musical de modo que o seu fazer pedagógico possa contribuir com a formação integral e o desenvolvimento de habilidades nas crianças pequenas, haja vista que os unidocentes não são especialistas na área de música, no entanto, são estes os responsáveis por trabalhar com este eixo.

Assim, nosso ponto de partida foi Formação Continuada das docentes, com a fundamentação teórica e prática. Para tanto, os conteúdos contemplados estão relacionados a Formação docente x musicalização, a saber as temáticas abaixo:

- ✓ ***Formação docente, Currículo x musicalização***
- ✓ Ação curricular e pedagógica nos espaços da Educação Infantil

- ✓ Educação Infantil e currículo
- ✓ A música no currículo da Educação Infantil
- ✓ A formação docente e a música na Educação Infantil

Formação docente x experiências estéticas

Formação docente x práticas músico-educativas

Formação docente x desenvolvimento de habilidades

Oficinas de práticas músico-educativas

Para as Oficinas de práticas músico-educativas com as docentes, a ideia foi atender o que sugere o RCNEI (1998), a DCNEI (2009) e mais recente a BNCC (2017), (haja vista que as exigências destes três documentos são comuns no que diz respeito ao contato com a linguagem musical), pois os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionado aos campos de experiências denominados “Traços, sons, cores e formas”, onde se propõe a utilização de sons produzido por materiais, objetos, instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações, musicais, festas, assim como reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre) utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Assim, o objetivo é subsidiar as docentes de modo que possam em seguida desenvolver atividades musicais providas de tal conhecimento contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças pequenas, explorando o universo sonoro, trabalhando na prática conceito de som e silêncio, o ouvir com atenção, analisando, comparando os sons e identificando as diferentes fontes sonoras entre outras atividades.

Tais atividades ajudarão a desenvolver a capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção dos elementos do som (altura: agudo, médio, grave; intensidade: fraco, forte; duração: longo, curto; timbre: característica de cada som), de modo que para as oficinas de práticas músico-educativas, teremos quatro intervenções, com um conjunto de conteúdos a serem explorado conforme a categoria da Intervenção, a saber: Intervenção 01 – Percepção Musical; Intervenção 02 – Percepção Musical; Intervenção 03 – Percepção Musical e Apreciação; e Intervenção 04 – Composição, improvisação e execução, como veremos nos quadros a seguir:

Quadro 17- Intervenção 01

Intervenção 1	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Campos de experiências	Conteúdo	Práticas músico-educativas	Habilidades a serem desenvolvidas
Percepção musical	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre) utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	Traços, sons, cores e formas	Som e suas propriedades; Estudo das propriedades do som: - Duração (andamento, compasso, pulsação, dobro, metade, curto, longo, etc.); Intensidade: (Forte e fraco, Crescendo, Diminuindo, Dinâmica) - Altura (grave, médio, agudo, movimento do som) - Timbre Percepção e identificação de sons diversos - Fenômenos da natureza; - Sons de animais, do cotidiano, do ambiente; - Sons do corpo, de objetos, gravados, de pessoas falando e cantando; - Sequências sonoras: intervalos, sons diversos e etc.	- Montanha russa musical com bambolês; - Brincadeira: estátua musical; - Jogo da acuidade auditiva: sons gravados da natureza, domésticos, de transportes, de animais, de objetos; - Brincadeira: de onde vem esse som; - Esconde - esconde de instrumentos musicais; - Dança da cadeira; - Caminhada musical.	- Identificar e reconhecer as propriedades do som. - Identificar e reconhecer elementos da linguagem musical. - Perceber, identificar, reconhecer e classificar sons diversos, considerando diferentes tipos de fontes sonoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 18- Intervenção 02

Intervenção 2	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Campos de experiências	Conteúdo	Práticas músico-educativas	Habilidades
Percepção Musical	Utilizar sons produzido por materiais, objetos, instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações, musicais.	Traços, sons, cores e formas	Ritmo associado a atividades e fontes sonoras diversas: -Ritmo individual (ritmo próprio) e grupal; Propriedades rítmicas e sonoras - Durações e sucessões rítmicas - Padrões melódicos - Progressões harmônicas - Paisagens sonoras - Sequências sonoras diversas Direção do som - Ponto de origem do som ouvido Ritmos e Canções -Ritmo, compasso e andamento	Brincando com os sons produzidos pelo nosso corpo: com o nariz, a boca, com os dedos, com as mãos e com os pés; Brinquedos cantados: Quem sabe fazer comigo assim? ; A loja do mestre André; Maria da Paz; Escravos de Jó; Atividades rítmicas com instrumentos de sucata; Brincando com o bambolê utilizando parlendas, brincos, rimas, trava-línguas; Sonorizações de histórias; Brinquedos de roda; Registro de notação musical;	Reconhecer, perceber e identificar diferentes tipos de ritmos e fontes sonoras relacionados com o cotidiano, identificar a direção do som, o compasso e o andamento das canções. -Desenvolver a coordenação motora, lateralidade, acuidade auditiva e visual, atenção e concentração.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 19- Intervenção 03

Intervenção 3	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Campos de experiências	Conteúdo	Práticas músico-educativas	Habilidades
Percepção musical e apreciação	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre) utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons; Utilizar sons produzido por materiais, objetos, instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações, musicais.	Traços, sons, cores e formas	Fontes sonoras: - Instrumentos musicais - Objetos e brinquedos (sinos, apitos etc.), considerando naturezas, alturas e timbres diferentes. Textos musicais: - Poesia, prosa, onomatopeias; Estética Analisa produções sonoras a partir de critérios como: forma, textura, sensações e sentimentos (alegria, raiva, tristeza e etc.) melodia, andamento (rápido, lento), elementos sonoros e etc. Música brasileira a) Ritmos e gêneros mais importantes e suas matrizes (Lundu, maxixe, modinha, marchinha e etc.) b) Cultura popular (música de capoeira, samba de roda, reggae, reinados, congados, bumba-meu-boi, de São João, carnaval, festividades religiosas ou não e etc.); Gêneros musicais: - Obras musicais de produção regional, nacional e internacional e suas diversidades;	Jogo de memória musical; Jogo do Gênero musical; Tipologias textuais e interpretação letras de música de diferentes épocas e culturas e encenação; Expressão corporal; Vivências de sensações musicais.	-Identificar, classificar e reconhecer fontes sonoras e instrumentos musicais; -Identificar, reconhecer, classificar tipologias textuais e interpretar letras de música de diferentes épocas e culturas; -Expressar reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação; -Conhecer, apreciar, identificar, distinguir e analisar a música brasileira e suas matrizes no contexto, histórico, social e geográfico. -Reproduzir obras de gêneros musicais variados;

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 20-Intervenção 04

Intervenção 4	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Campos de experiências	Conteúdos	Práticas músico-educativas	Habilidades
Composição, improvisação e execução musical	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre) utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons; Utilizar sons produzido por materiais, objetos, instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações, musicais.	Traços, sons, cores e formas	Som e suas propriedades - Altura, timbre, intensidade e duração e intensidade - Trechos rítmicos - Trechos melódicos - Trechos melódicos a partir de harmonia dada - Trechos melódicos a partir de tema sugerido Elementos da Linguagem musical - Som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma e etc. Gráficos, notações, e registros musicais - Gráficos com altura determinada ou não; - Notações convencionais e/ou não convencionais; - Formas de Registros diversos Gêneros musicais; Histórias musicadas; Instrumentos musicais - Instrumentos (melódico e/ou rítmico e/ou	Jogo do desafio musical; Andar livremente, seguir batimentos, com paradas súbitas, com andamentos variados; andando e correndo livremente e em círculos, de acordo com a execução musical; andando, correndo, saltando e/ou galopando de acordo com a música; andando e mudando de direção de acordo com as variações de timbres; locomovendo-se com brincadeiras populares; realizando coreografias estabelecidas; percebendo o caráter expressivo na música: alegre, triste, suave, saltitante, contínuo, gracioso, etc. Desafio do registro sonoro; Caixa musical secreta; Construção de instrumentos musicais com material reciclável;	Compor, elaborar e improvisar a partir de elementos da linguagem musical livremente e/ou a partir de temas sugeridos; -Improvisar, experimentar e compor utilizando os elementos da linguagem musical em processos pessoais e grupais; -Criar gráficos de codificação do som com registros convencionais e/ou não-convencionais; -Compor trechos musicais em gêneros sugeridos; -Criar histórias cantadas; -Criar contos sonoros; -Compor pequenos trechos musicais usando instrumentos variados; -Compor pequenas canções;

			harmônico); Música Vocal; Música instrumental (Bandinha rítmica, instrumentos musicais variados) Música e movimento - Expressão corporal - Coordenação motora - Lateralidade Estrutura musical - Início / Fim - Pergunta / Resposta - Repetições / Contrastes - Fraseado. Música e Meio ambiente - Instrumentos criados a partir de material reciclável.		-Compor pequenos arranjos instrumentais; -Criar gestos e movimentos ao som da música; -Utilizar o corpo como produtor de sons; -Construir instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis;
--	--	--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Após cada Formação Continuada com as docentes, nos organizamos para o planejamento das práticas músico-educativas com as crianças pequenas, traçando os objetivos, os conteúdos, fomentando o desenvolvimento de habilidades com as atividades, recursos utilizados, participando, observando e registrando todos os passos que se deram nesse processo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esta dissertação buscou investigar como a linguagem musical e as práticas músico-educativas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de crianças pequenas na Educação Infantil, por meio de levantamentos bibliográficos, observação participantes, intervenções. Foi um tema desafiador tanto para a pesquisadora, quanto para os pesquisados. Muito embora a linguagem musical esteja presente em nossas vidas antes mesmo de nosso nascimento é preciso termos a compreensão sobre outras formas de pensar sobre música, de analisarmos se o que fazemos nas instituições de Educação Infantil realmente está colaborando para desenvolvimento de habilidades de nossas crianças.

Ao rever os objetivos previstos para pesquisa, percebemos que as docentes tinham noções básicas sobre a linguagem musical, porém, como não são especialistas em música apresentavam dificuldades para realizar atividades de musicalização com as crianças pequenas, de modo que tal dificuldade não foi totalmente sanada, pois o período de formação foi insuficiente para a demanda da necessidade das docentes, mas contribuiu para a resignificação do fazer musical e da apreciação musical.

Em relação as crianças pequenas, pudemos observar pela participação ativa das mesmas, pelo interesse, pela frequência que muitas habilidades foram desenvolvidas, haja vista, que as práticas músico-educativas exigiam das crianças atenção, concentração para que pudessem ter desenvoltura motora, equilíbrio, desenvolvessem a percepção auditiva e visual, memória musical, a criatividade, o imaginário, o raciocínio lógico, que construíssem o senso de coletividade. Avalio como positivo a aplicação das atividades musicais, uma vez que a ludicidade perpassou todos os momentos das intervenções, nesse contexto comungo da fala de Martinez e Pederiva (2017, p. 132),

A criança precisa brincar com os sons que existem na natureza e que ela pode produzir ao utilizar diferentes objetos ou ao explorar seu próprio corpo. É preciso espaço, tempo para o brincar da criança. Na brincadeira, ela é capaz de observar, explorar, experimentar, imaginar e criar possibilidades sonoro-musicais. E que nesse processo, o professor possa assumir o papel de organizador do contexto educativo, oportunizando momentos para que a criança explore as possibilidades sonoras de seu próprio corpo e do meio à sua volta, mas sobretudo que este se conscientize que das atividades guias que contribui para impulsionar o desenvolvimento da criança, é a relação com o outro.

Portanto, nesta pesquisa foi notório que a linguagem musical contribuiu significativamente com o desenvolvimento integral das crianças pequenas que ocorre simultaneamente ao processo de diversificadas aprendizagens em qualquer atividade pedagógica.

Para chegarmos ao produto final desta pesquisa, foi necessário nos embasarmos teoricamente, portanto, buscamos dessa forma investigar sobre a infância e suas concepções, assim como fazer um breve histórico sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil, legislação que a normatiza e quais políticas públicas contemplam esta etapa educacional, e lá encontramos subsídios que tratavam da linguagem musical.

Também tratamos sobre a importância da Formação Continuada de docentes da Educação Infantil, uma vez que na Formação Inicial das docentes, não fora contemplada a música como disciplina específica. No entanto, o unidocente, em sua atuação profissional, deve atender aos documentos normativos que tratam da obrigatoriedade do ensino da música, mesmo este não sendo especialista da área.

Contudo, discutimos sobre esta temática da formação continuada respaldados no Currículo proposto para a Educação Infantil, qual o lugar da música neste currículo, o tratamento da formação docente no âmbito musical, e como esta formação contribui para o desenvolvimento de habilidades das crianças pequenas, haja vista que estas necessitam de formação integral.

Investigamos também sobre as concepções, distinções, respaldados em aportes teóricos que sustentassem a construção de saberes em relação a linguagem musical e sua funcionalidade nos espaços da Educação Infantil, assim como algumas considerações históricas e as contribuições desta linguagem para o desenvolvimento de habilidades em crianças pequenas.

Vale ressaltar que todo esse estudo, essa investigação culminou no produto final desta pesquisa, denominado Caderno de Atividades de Práticas músico-educativas para Educação Infantil, que se constituiu como um suporte pedagógico para as docentes, visto que as mesmas não tinham algo que norteasse suas atividades musicais.

Portanto, desejamos que esta contribuição para a UEB Bernardina Spíndola, estenda-se a outros docentes que necessitam de auxílio para realizar práticas músico-educativas de forma lúdica, consciente e prazerosa.

É importante dizer também que é possível realizar um trabalho de musicalização infantil com poucos recursos, com material de sucata, que não é necessário ser especialista em música, mas ter boa vontade, curiosidade, e que enquanto educadores que somos é necessário e de suma importância garantir que nossas crianças tenham contato com todas as linguagens e estarmos sempre dispostas a revisitar nossas práticas e nos reinventarmos todos os dias porque as crianças também nos ensinam e nos surpreendem com o que já sabem.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília-DF: UNESCO, 2018.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 171-189.
- ALMEIDA, O. A. de. **A Educação Infantil na História, a História na Educação Infantil**. Palestra proferida no 14º. Congresso Brasileiro de Educação Infantil- OMEP/BR/MS, realizado no Palácio popular da cultura, em Campo Grande/MS, nos dias 10 a 13/07/2002. Disponível em: < https://docgo.net/detail-doc.html?utm_source=a-educacao-infantil-e-a-historia>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV; Luiza Helena da Silva (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.
- ANCÍZAR, S. S. G. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 2006.
- ARCO-VERDE, Y. F. de S. Formação continuada para intelectuais orgânicos. IN: BITTENCOURT, Agueda Bernadete, FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs). **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** /Stela Barbieri; Josca Ailine Baroukc, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. – São Paulo: Blucher, 2012.
- BARROS, A. J. P. de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BELLOCHIO, C. R. **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BOGAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Brasília, v.1. Introdução. MEC/ SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v.3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.– Brasília: MEC, SEB, DICNEI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** – 1.ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 04 abr.2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, D.F. 2017. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**: propostas para formação integral da criança. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis. 2003.

BRITO, T. A. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.24, 89-93, set. 2010.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanet; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAGEL, Sandra Denise (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CAUDURO, V. R. **Iniciação Musical na Idade Pré-escolar**. Porto Alegre: Sagra, 1989.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. de J. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental**: A música como meio de desenvolver a integração do ser. Recreart, Santiago de Compostela, jun. 2005.

CORREA, A. N. “**Programa LEM: tocar e cantar**”: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

COSTTA, S. **Educação sonora e musical**: oficina de sons. São Paulo: Paulinas, 2012.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil platôs**. vol.1. Ed. 34. Rio de Janeiro: Letras, 1995.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil platôs**. vol.4. Ed. 34. Rio de Janeiro: Letras, 1997.

DIAS, K. S. Formação estética: Em busca do olhar sensível. In KRAMER, Sonia. ET AL. **Infância e educação infantil** – 11ª ed – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Série Prática Pedagógica). p. 175-201.

DUARTE, JR, J.F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5.ed. Curitiba.PR: Criar edições, 2010.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo/Campinas: Cortez Editora e UDUNICAMP, 1999.

FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica – 2 ed., [rev. e ampl.]. – São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. ANJOS, Maria Baird Ferreira Margarida dos (Org.). – 4 ed. – Curitiba: Ed. Positivo; 2009.

FINI, I. M. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. (org). Maria Aparecida Viganí Bicudo e Vitória Helena C. E. **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FONSECA, S. C.; ALMEIDA, E. A Legião Brasileira de Assistência em São Paulo e a interiorização de políticas para a infância. **Revista História da Educação**, vol. 20, núm. 49, mayo-agosto, 2016, pp. 123-141.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GALERA, M. C. A. **Musicalização na creche**: crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoras e musicais/ Maria Cristina Albino Galera – São Caetano do Sul: USCS, 2019. 261f.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2016.

GODOI, L. R. **A importância da música na educação infantil**. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR, 2011, 36 p.

GOLTARA, B.M.T. **Obrigatoriedade do ensino de Música nos anos iniciais da educação básica**: o que os estudantes de Pedagogia pensam sobre isso? Graduação em Pedagogia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1993.

KEBACH, P. F. C.; DUARTE, R. Oficinas Pedagógicas Musicais: Espaço Construtivista Privilegiado de Formação Continuada. **Revista Schèmer Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. Volume I nº 2 – Jul-Dez/2008. Disponível em:< <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/564/453>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

KREUSCH, R. S. **Linguagem musical na Educação Infantil**. Portal Educação, 17 abr. 2014. Disponível em:<

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/medicina/linguagem-musical-na-educacao-infantil/56086> Acesso em: 17 ago. 2019.

KASTRUP, V; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. V.2. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

KRAMER, S. **A política do pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1984.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA. **Relatório geral e síntese de atividades de 1983**. Brasília: Legião Brasileira de Assistência, 1983.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LINO, D. L. Música é... Cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da, (org.). **Cor, som e movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. 7ª ed Porto Alegre: Mediação: Scipione, 2007.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÈ, M. E.D.A. **Pesquisa Qualitativa: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P, L. M. Educação musical na Educação Infantil: outros modos de pensar educação musical na infância. In: CHAHINI, Thelma Helena Costa; MELO, José Carlos. (org). **Educação Infantil entrelaçamento dos saberes**. São Luís: EDUFMA, 2017.

MORAES, J. J. de. **O que é Música**. 7ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

NOGUEIRA, M. A. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-33.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, António (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez.2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thompson. 2002.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

PASSOS, E.; BARROS, B. de, R. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (pp. 17-31). Porto Alegre: Sulina, 2012.

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

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: Mateiro, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

PSICOLOGIA ACADÊMICA. **Leontiev e a teoria da atividade**. Disponível em:< <https://psicologiaacademica.blogspot.com/2012/07/leontiev-e-teoria-da-atividade.html>> Acesso em:23 de jun. 2019.

PORTAL APRENDIZ. **Parques infantis e o sonho antigo de uma infância livre**. Disponível em < <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/11/30/mario-de-andrade-parques-infantis-e-o-sonho-antigo-de-uma-infancia-livre/>>. Acesso em:24 abr. 2019

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodologias. In: POUPART, J. Et al . **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-78.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. **Interação: Rev. Fac. Educ.**, UFG, Goiás, n. 27, v. 2, p. 21-28, jul./dez. 2002.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.); SALVATERA, Alexandre: tradução; ARROYO, Miguel González: revisão técnica. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso, 2003.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Caderno de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. São Luís: 2012.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação de São Luís 2015-2024**. São Luís, 2015.

SALOMÃO, K. **O ensino de música no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2016.

SARAIVA, Rosângela Martins. **Música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia a Distância. Universidade de Brasília – UNB/Universidade Aberta do Brasil – UAB. Faculdade de Educação – FE. Brasília-DF, dezembro de 2013. 55 p.

SARAT, M. **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. 2.ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

SARMENTO, D. **Criação dos Sistemas Municipais de Ensino**. Escola e Sistema de Ensino: memória, gestão e saberes/ [organização:] Dalva Carolina (Lola) de Menezes Yazbech, Diva Chaves Sarmento. Juiz de Fora: Editora: UFJF, 2009. 240p.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHLINDWEIN, L. M. **Estética e pesquisa: formação de professores**. Organizado por Luciane Maria Schlindwein e Angel Pino Salgado. Itajaí: Ed: UNIVALI: Ed: Maria do Cais, 2006.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SILVA, T.T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **A metodologia da pesquisa e elaboração da Dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2001.

SUZIGAN, G. de O.; SUZIGAN, M.L.C. **Educação musical**: um fator preponderante na construção do ser. São Paulo: G4 Editora, 2003.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Rio de Janeiro: Moderna, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, M. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: ____ BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.) **Pesquisa participante – O Saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias & Letras. 2006.

WERLE, K; BELLOCHIO, C.R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da ABEM. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.22, 29-39, set.2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Silvia Tereza Ferreira Fontinhas

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Katia Regina dos Santos Castro, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: A linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 16 / 05 / 2019


Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES

Coordenador do PPGEEB/UFMA

APÊNDICE B- TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____, responsável pelo (a) menor _____, fui informado(a) sobre os objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, e minhas dúvidas foram satisfatoriamente respondidas.

Tive tempo suficiente para decidir sobre a participação do (a) menor e concordo em permitir a participação nesta pesquisa. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades e prejuízos.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

São Luís, _____ de _____ de 2019.

Responsável

Identificação da Pesquisa

Título da Dissertação de Mestrado: A linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil: um estudo na Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola

Mestranda: Kátia Regina dos Santos Castro

Orientadora: Prof. Dr. José Carlos de Melo

Identificação do(a) Participante

☐ Professor(a) de Educação Infantil

Nome: _____

Idade: _____

Cor/raça/etnia: _____

Sexo/gênero: _____

Formação:

☐ Magistério.

☐ Graduação. Qual/Quais? _____

☐ Pós-Graduação. Qual/Quais?

Quanto tempo de experiência como docente de educação infantil? _____

Quanto tempo de experiência nesta UEB? _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,

RG: _____ e CPF: _____, consinto em participar da pesquisa intitulada: **A linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil**: um estudo na Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola, cujo objetivo é propor o uso da linguagem musical por meio de práticas músico-educativas visando a aquisição de habilidades e aprendizagens e a construção de um Caderno de atividades de práticas músico-educativas em formato de e-book.

Fui informado (a) que este estudo, de caráter acadêmico, será conduzido pela mestrandia Kátia Regina dos Santos Castro do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, sob a orientação da Prof. Dr. José Carlos de Melo.

Foi esclarecido(a) que a metodologia será uma pesquisa cartográfica, tendo como procedimentos: entrevistas, observação da rotina do trabalho pedagógico em sala de aula e análise de produção das crianças, assim como atividades de práticas músico-educativas com as docentes e as crianças pequenas.

Declaro ter compreendido que não sofrerei nenhum prejuízo de ordem psicológica ou física e que será preservada a minha privacidade.

Concordo que as informações obtidas na entrevista por mim concedido(a), bem como nas filmagens e registros em fotos das minhas aulas ministradas, mantido o sigilo sobre a minha participação, sejam publicadas com fins acadêmicos e/ou científicos, além de serem divulgadas, posteriormente, na elaboração de um livro e/ou e-book dos dados de pesquisa concluídos.

São Luís, ____ de _____ de 2019.

APÊNDICE C- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO UTILIZADO NA PESQUISA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA UNIDADE BÁSICA DE EDUCAÇÃO BERNARDINA SPÍNDOLA

A) ASPECTOS FÍSICOS (DEPENDÊNCIAS FÍSICAS)

- Quantidade de salas de aula _____
- Quantidade de sala de professores _____
- Quantidade de banheiros _____
- Biblioteca
- Secretaria
- Sala de professores
- Sala de vídeo
- Cantina
- Laboratório de Informática
- Sala de Recursos
- Ornamentações
- Pintura

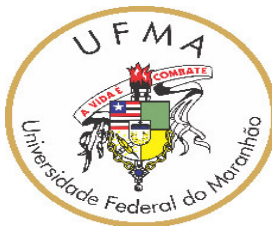
B) ASPECTOS PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVO

- Projeto Político-Pedagógico
- Proposta Pedagógica
- Planos de Ensino
- Projetos de Ensino

c) ASPECTOS PEDAGÓGICO-DOCENTE

- recursos de ensino
- metodologia de ensino
- relação professor-aluno

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este instrumento nos permitirá coletar dados para esta pesquisa de dissertação intitulada: **A LINGUAGEM MUSICAL E AS PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo na Unidade de Ensino Básico Bernardina Spíndola**. Vale ressaltar que a sua identidade será preservada e utilizaremos nomes fictícios nas análises dos dados coletados.

1. Em sua opinião as práticas músico-educativas, nos espaços da Educação Infantil, atendem o que propõe o Referencial Curricular da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil relacionado as atividades com música?
2. Em sua rotina com as crianças pequenas, você costuma utilizar práticas músico-educativas? Essas práticas estão previstas em seu planejamento?
3. Você acredita que a música deve ser trabalhada em momentos definidos na rotina das atividades?
4. Quais recursos você utiliza para trabalhar práticas músico-educativas?
5. Na sua opinião para realizar atividades com a linguagem musical o educador necessita saber tocar algum instrumento? Por quê?
6. Na sua opinião a música é importante para o desenvolvimento de habilidades das crianças pequenas? Por quê?
7. A não formação musical impede a realização de práticas músico-educativas nos espaços da Educação Infantil?
8. Em sua opinião, para executar práticas músico-educativas com crianças pequenas, o educador precisa ser especialista em música?

9. Você acredita que a música é importante para Educação Infantil? Por quê?

10. Que concepção você tem sobre a música?

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE E: PRODUTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSo)
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

KÁTIA REGINA DOS SANTOS CASTRO

PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Sansão (2019)

São Luís-MA
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCS0)
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

KÁTIA REGINA DOS SANTOS CASTRO

PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

São Luís–MA
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

Reitor

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

Vice-Reitor

Prof. Dr. Antonio Fernando de Carvalho Silva

(Pro- Reitor – AGEUFMA)

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

Coordenador PPGEEB

Prof. Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Vice - Coordenadora PPGEEB

Prof Dr José Carlos de Melo

Orientador

Kátia Regina dos Santos Castro

Autora/Mestranda

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Formação continuada com educadoras da Rede Municipal de São Luís....	09
Figura 02- Formação continuada com educadoras da Rede Municipal de São Luís....	09
Figura 03- Formação continuada com educadoras da Rede Municipal de São Luís....	10
Figura 04- Formação continuada com educadoras da Rede Municipal de São Luís....	10
Figura 05- Formação continuada com educadoras da Rede Municipal de São Luís....	11
Figura 06- Oficina de práticas músico-educativas: brinquedos cantados com bambolês.....	11
Figura 07- Oficina de práticas músico-educativas: Montanha russa musical.....	12
Figura 08- Oficina de práticas músico-educativas: brinquedos cantados com tubos sonoros.....	12
Figura 09- Oficina de práticas músico-educativas: brinquedos cantados, sons de animais, provérbios saltitando com os bambolês.....	13
Figura 10- Oficina de práticas músico-educativas: quente ou frio sonoro.....	13
Figura 11- Oficina de práticas músico-educativas: mola maluca.....	14
Figura 12- Oficina de práticas músico-educativas: diversas canções, ritmos com garrafas pets.....	14
Figura 13- Oficina de práticas músico-educativas: conversa sobre os elementos estruturantes da música.....	15
Figura 14 Oficina de práticas músico-educativas: brinquedos cantados, ritmo com bolas.....	15
Figura 15- Oficina de práticas músico-educativas: Encontro sonoro dos iguais.....	16
Figura 16- Oficina de práticas músico-educativas: identificação dos sons. De onde vem o som? Qual é o instrumento?.....	16
Figura 17- Oficina de práticas músico-educativas: brinquedos cantados, ritmo com potes.....	17
Figura 18- Oficina de práticas músico-educativas: Baquetas e matracas rítmicas (Família Adams, Reggae, Cacuriá, Bumba meu boi).....	17
Figura 19- Oficina de práticas músico-educativas: luvas sonoras.....	18
Figura 20- Oficina de práticas músico-educativas: bambolê x chocalho.....	18

Figura 21- Instrumentos musicais.....	24
Figura 22- Identificando sons.....	25
Figura 23- Pata cega.....	26
Figura 24- Caixinha Musical.....	27
Figura 25- Chocalhos.....	28
Figura 26- Instrumentos musicais.....	29
Figura 27- Animais.....	31
Figura 28- Plaquinhas.....	32
Figura 29- Potes.....	34
Figura 30- Potes.....	38
Figura 31- Instrumentos musicais.....	42
Figura 32- Instrumentos musicais.....	42
Figura 33- Instrumentos musicais.....	43
Figura 34- Figuras geométricas.....	44
Figura 35- Mola maluca.....	46
Figura 36- Percurso sonoro.....	47
Figura 37- Caminhada musical.....	48
Figura 38- Amarelinha.....	50
Figura 39- Amarelinha africana.....	53
Figura 40- Montanha russa sonora.....	54
Figura 41- Bambolês.....	56
Figura 42: Bambolês e Chocalho.....	57
Figura 43: Garrafas pets.....	59
Figura 44: Pandeiros e Instrumentos de sucatas.....	60
Figura 45: Luvas sonoras.....	62
Figura 46: Argolas, Garrafas pets e Baquetas.....	64
Figura 47: Matracas.....	65
Figura 48: Baquetas.....	65

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	162
2 DE ONDE SURTIU A IDÉIA DAS PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	164
3 QUAL A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS?	175
4 CONCEPÇÕES SOBRE A MÚSICA E SEUS ELEMENTOS	176
5 BLOCO DE PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS: SONS	178
5.1 Identificação dos sons	178
5.2 De onde vem o som?	179
5.3 Pata cega sonora	180
5.4 Caixinha sonora	182
5.5 Quente ou frio sonoro	183
5.5.1 Qual é o instrumento?	184
5.5.2 Encontro sonoros dos iguais	185
5.5.3 Coral dos animais	186
5.5.4 Plaquinhas do som e silêncio	187
6 BLOCO DE PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS: RITMOS.....	189
6.1 Quem sabe fazer comigo assim?.....	189
6.2 Samba Lelê.....	190
6.3 Escravos de Jó	192
6.4 Um, dois, feijão com arroz	194
6.5 Eco rítmico	196
6.5.1 Morto/vivo musical	198
6.5.2 Comando sonoro	199
6.5.3 Toca e passa	200
6.5.4 Geometria sonora	202
6.5.5 Mola maluca	203
7 BLOCO DE PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS: BRINCANDO, CANTANDO, TOCANDO COM BAMBOLES.....	205
7.1 Percurso sonoro	205
7.2 Caminhada musical	207

7.3 Amarelinha de parlendas	208
7.4 Amarelinha africana com parlendas.....	211
7.5 Montanha russa sonora.....	212
7.5.1 Saltitando com bambolês (provérbios, sons de animais, feirantes)	214
7.5.2 Brinquedos cantados com bambolês e chocalhos.....	215
8 BLOCO DE PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS: FAZENDO MÚSICA COM INSTRUMENTOS DE SUCATAS	217
8.1 Vai começar nossa ciranda (garrafas pets)	217
8.2 Cantando e contando histórias (garrafas pets, potes, cocos, pandeiros, etc.....	218
8.3 Canções da Dona Aranha.....	220
8.4 We Will Rock You/ Queen (garrafas pets, baquetas, potes de iogurte, argolas) ...	222
8.5 Baquetas e matracas rítmicas (Família Adams, Reggae, Cacuriá, Bumba meu boi)	223
9 CONSIDERAÇÕES	226
REFERÊNCIAS	227
SOBRE A AUTORA.....	228
SOBRE O ORIENTADOR	229

1 APRESENTAÇÃO

A música como bem sabemos está em nossas vidas antes mesmo de nosso nascimento, lá no ventre de nossa mãe já escutávamos sons, ruídos...e quando saímos de lá (ventre), novos sons são experimentados, os que produzimos, os que os outros produzem, e tudo mais que emite sons.

A música é um elemento primordial da cultura humana, está presente desde as manifestações do homem primitivo à produção mercadológica do homem moderno. Os sons, os ritmos, serviram de instrumento da comunicação primitiva, a mensagem se manifestava também por meio da música.

Da simples transmissão de mensagens, o elemento místico, trouxe para a música o sagrado, não mais somente a comunicação entre o homem e seu semelhante, não mais somente a comunicação entre tribos primitivas, agora havia a comunicação com o sagrado, com a divindade, com o sobrenatural.

O homem moderno percebeu na música, o poder da arte, a criação do belo ou a expressão do espírito humano, a arte como expressão da natureza humana.

Porém, a música se tornou também um produto, não mais a mera tradução do espírito humano e sim, uma mercadoria com preço, capaz de transmitir prazer e produzir diversão, se sobrepondo muitas vezes ao belo, ao sentido, ao espiritual.

Mas a música, não pode e nem deve ser apenas um elemento mercadológico, ainda é em sua essência a arte, a expressão do espírito humano, a comunicação tribal do homem com seu semelhante, a ligação ao belo, com o sentimento, com a nossa natureza primitiva. Preservar a música é preservar a nossa condição de ser humano.

Nesse sentido, devemos enquanto educadores contribuir com a formação de nossas crianças, sensibilizando-as para o ouvir, apreciar, fazer música, haja vista que em geral, em nossas práticas educativas, entendemos que ensinando com ludicidade, se aprende fazendo, e nesse aprender fazendo é que percebemos os muitos benefícios, conhecimentos, diversão, o despertar de sentimentos e o desenvolvimento de habilidades oportunizados pela musicalização.

Portanto, a fim de proporcionar aos educadores e as crianças um suporte didático pedagógico lúdico, dedicamos esta produção intitulada “Práticas músico-educativas na Educação Infantil”, como uma proposta de trabalho, onde as docentes desta etapa possam utilizar de forma planejada, intencional, atividades estruturadas que visem o desenvolvimento de habilidades das crianças pequenas.

2 DE ONDE SURTIU A IDÉIA DAS PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Diante da necessidade de atender regulamentações de documentos que norteiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI's), Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e por nesta etapa da Educação Básica não termos docentes especialistas na área de música, de modo que os educadores independentes de ter formação musical, devem trabalhar com esta linguagem.

Desta forma nasceu o interesse em pesquisar sobre as práticas músico-educativas na Educação Infantil, fruto este de minha pesquisa de mestrado, onde pudemos perceber que os (as) educadores (as) precisavam de momentos formativos sobre linguagem musical para que ampliassem o seu repertório de atividades, e desenvolvessem habilidades para realizar a contento as atividades de musicalização. Daí organizamos atividades musicais estruturadas, observando que habilidades poderiam ser desenvolvidas com cada uma.

O momento formativo deu-se por meio de encontros de quatro horas mensais (ao todo foram oito encontros, somando trinta e duas horas) com toda a equipe da instituição onde ocorreu a pesquisa (e em algumas escolas da rede municipal de São Luís), trabalhando teoria e prática simultaneamente e encontros diários de práticas músico-educativas com duas professoras durante três meses.

As temáticas abordadas nas formações trataram de dar embasamento teórico e prático as educadoras, a saber:

- ✓ **Formação docente, Currículo x musicalização**
- ✓ Ação curricular e pedagógica nos espaços da Educação Infantil
- ✓ Educação Infantil e currículo
- ✓ A música no currículo da Educação Infantil
- ✓ A formação docente e a música na Educação Infantil
- ✓ **Formação docente x experiências estéticas**
- ✓ **Formação docente x práticas músico-educativas**

✓ **Formação docente x desenvolvimento de habilidades**

✓ **Oficinas de práticas músico-educativas**

A seguir algumas imagens dos momentos formativos com as educadoras e atividades que estão propostas neste e-book:

Figura 01- Formação continuada com educadoras da Rede Municipal de São Luís²²



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 02- Formação continuada com educadoras da Rede Municipal de São Luís



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

²² Registro de imagens autorizados pelas docentes.

Figura 03- Formação continuada com educadoras da Rede Municipal de São Luís



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 04- Formação continuada com educadoras da Rede Municipal de São Luís



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 05-Formação continuada com educadoras da Rede Municipal de São Luís



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 06-Oficina de práticas músico-educativas: brinquedos cantados com bambolês



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 07-Oficina de práticas músico-educativas: Montanha russa musical



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 08-Oficina de práticas músico-educativas: brinquedos cantados com tubos sonoros



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 09-Oficina de práticas músico-educativas: brinquedos cantados, sons de animais, provérbios saltitando com os bambolês



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 10-Oficina de práticas músico-educativas: quente ou frio sonoro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 11-Oficina de práticas músico-educativas: mola maluca



Fonte: Sansão (2019)

Figura 12- Oficina de práticas músico-educativas: diversas canções, ritmos com garrafas pets



Fonte: Sansão (2019)

Figura 13-Oficina de práticas músico-educativas: conversa sobre os elementos estruturantes da música



Fonte: Sansão (2019)

Figura 14-Oficina de práticas músico-educativas: brinquedos cantados, ritmo com bolas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 15-Oficina de práticas músico-educativas: Encontro sonoro dos iguais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 16-Oficina de práticas músico-educativas: identificação dos sons. De onde vem o som? Qual é o instrumento?



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 17-Oficina de práticas músico-educativas: brinquedos cantados, ritmo com potes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 18-Oficina de práticas músico-educativas: Baquetas e matracas rítmicas (Família Adams, Reggae, Cacuriá, Bumba meu boi)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 19-Oficina de práticas músico-educativas: Luvas sonoras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 20-Oficina de práticas músico-educativas: Bambolê x chocalho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

3 QUAL A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS?

As atividades musicais que utilizamos cotidianamente em nossos espaços de Educação Infantil, objetivando muitas vezes as formações de hábitos, ou para entretenimento, ou para uso em datas comemorativas, não deixam de ser educativas, pois as crianças estão sempre aprendendo, inventam sons, criam palavras, produzem sons corporais, estão sempre brincando com possibilidades sonoras.

No entanto, tais atividades devem ir além deste âmbito, pois se aprendem, desenvolvem habilidades que as vezes não nos damos conta por simplesmente não darmos a devida importância para este recurso que é a linguagem musical e utilizá-la de formas diversificadas, planejadas visando o desenvolvimento de habilidades.

As práticas músico-educativas são atividades estruturadas de fundamental importância que visam aprendizagens para as crianças, a fim de desenvolver por meio da ludicidade a capacidade perceptiva- rítmica e sonora – a coordenação corporal, de fazer associações sonoras, identificar as classificações sonoras, desenvolver habilidades como a atenção, a concentração, a imaginação, a criatividade, a memória auditiva, a reconhecer sequências sonoras, entres outros. Por isso tão necessária e importante, pois nossas crianças têm direito a uma formação integral e nossos educadores de subsídios para que esta formação seja de qualidade e para a vida!

4 CONCEPÇÕES SOBRE A MÚSICA E SEUS ELEMENTOS

Segundo o RCNEI, a música é um tipo de linguagem que se traduz em “[...] formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio [...]” e está inserida em todas as culturas nas mais distintas ocasiões, tais como: “[...] festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc.” (BRASIL, 1998, p. 45).

Brito (2003) afirma que música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio.

Assim, de acordo com supramencionado a música é formada de som e silêncio. O som é tudo aquilo que ouvimos como os sons do nosso corpo, da natureza, dos animais, dos meios de transportes, dos objetos domésticos, dos instrumentos musicais etc, e o silêncio é ausência do mesmo.

O som tem seus elementos (altura, duração, timbre e intensidade) e suas variações e é a partir deles que surgem as propriedades musicais, a saber: a melodia, harmonia e ritmo.

ALTURA: muitas vezes é confundida com as sensações sonoras de alto e baixo, no entanto o que a define é a frequência. Os sons agudos e os sons graves, em suas vibrações por segundo. Nas propriedades do som, altura é a definição de sons graves, médios e agudos (COSTTA, 2012, p. 19). A altura é o parâmetro relacionado à criação de linhas melódicas, melodias e harmonias (BRITO, 2003, p.29).

DURAÇÃO: é o tempo em que ocorre a vibração sonora, pode ser longo ou curto, essa duração depende do tipo de material que está sendo usado e também da força empregada para demonstrá-la (COSTTA, 2012, p.20). Para Brito (2003), a duração conecta-se com a organização dos ritmos.

INTENSIDADE: na música está associada à força empregada para executar o som, ou seja, ligada a amplitude na onda sonora (COSTTA, 2012, p. 20). A intensidade encontra correspondente musical na expressão dinâmica e também no ritmo (BRITO, 2003, p. 29). Schafer, (1991, p. 77) designa o conceito de som forte e fraco, tal pela ilusão da perspectiva do(a) ouvinte.

TIMBRE: ele identifica e caracteriza o som conforme a emissão sonora é executada, basicamente é a personificação do som (COSTTA, 2012, p.21). Para Brito (2003) o timbre personaliza, dá cor, caráter ao som. Para Schafer (1991, p.75) é cor do som – estrutura dos harmônicos. Característica de um som que distingue um instrumento de outro, na mesma sequência e amplitude. É o que traz a cor da individualidade à música.

MELODIA: é uma sucessão de sons musicais combinados e, para que ocorra a melodia, deve existir um seguimento de notas produzindo frases/combinções musicais. Essas notas têm duração, altura, dentre outras impressas em uma partitura musical. Contudo, para que a melodia exista, tem de haver uma combinação harmônica, uma rítmica.

HARMONIA: implica em duas ou mais notas tocadas em conjunto, trata-se da combinação de sons simultâneos; a diferença entre melodia e harmonia é que na primeira as notas musicais aparecem uma de cada vez e na harmonia estas aparecem todas ao mesmo tempo.

RITMO: é a direção que se aplica ao som. “O ritmo articula um percurso, como degraus (dividindo o andar em pares) [...] é a forma moldada no tempo [...]” (SCHAFFER, 1991, p. 87). Ritmo significa a duração e a acentuação dos sons e das pausas (relação entre som e silêncio), o ritmo é a questão da contagem e da duração do tempo, isto é, quanto tempo dura a emissão do

som de determinada nota musical e quando se remete à pausa, seu significado é o silêncio. O ritmo também calcula o tempo do silêncio dentro de uma música e é através do ritmo que se consegue distinguir um estilo/gênero musical (rock, funk, soul, jazz, reggae, samba, baião etc.).

5 BLOCO DE PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS: SONS

5.1 Identificação dos sons

Figura 21-Instrumentos musicais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver a memória auditiva;
- ✓ Identificar os tipos de sons com materiais diferentes;
- ✓ Identificar as sonoridades dos instrumentos musicais;
- ✓ Identificar sons da natureza, meios de transporte, animais, objetos domésticos etc;
- ✓ Trabalhar a atenção;

Duração da atividade:

Aproximadamente 20 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos da bandinha;
- ✓ Instrumentos de sucata;
- ✓ Áudio de sons da natureza, meio de transporte, animais, objetos domésticos...

Desenvolvimento:

- ✓ No primeiro momento em roda, conversar com as crianças sobre os diferentes sons, sobre o que é timbre;
- ✓ Apresentar os instrumentos musicais e os seus sons;
- ✓ Em seguida pedir que fechem os olhos ou fiquem de costa para o docente, este que tocará um instrumento por vez e as crianças deverão descobrir qual é.
- ✓ Após essa atividade, colocar o áudio com os diversos sons, e um de cada vez as crianças tentarão descobrir qual é o som.

5.2 De onde vem o som?

Figura 22-Identificando sons



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver acuidade auditiva;
- ✓ Identificar de onde vem o som;

- ✓ Identificar as sonoridades dos instrumentos musicais;
- ✓ Desenvolver noções básicas de lateralidade;
- ✓ Desenvolver atenção, concentração;

Duração da atividade:

Aproximadamente 20 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos da bandinha;
- ✓ Instrumentos de sucata;

Desenvolvimento:

- ✓ Com a orientação do(a) educador(a), todas as crianças devem sentar-se ao chão, e manter os olhos fechados;
- ✓ O(a) docente, inicia a atividade, que posteriormente deve ser continuado pelas crianças (uma de cada vez), que escolherá um dos instrumentos e irá circular pela sala, ao parar e tocar o instrumento as crianças deverão apontar/falar de onde vem o som (lado direito, esquerdo, frente ou atrás).

5.3 Pata cega sonora

Figura 23-Pata cega



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver acuidade auditiva;
- ✓ Identificar a direção do som;
- ✓ Identificar as sonoridades dos instrumentos musicais;
- ✓ Desenvolver a atenção e concentração.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos da bandinha;
- ✓ Instrumentos de sucata;
- ✓ Uma venda para os olhos;

Desenvolvimento:

- ✓ A atividade inicia com um voluntário, cujos olhos estarão vendados;
- ✓ Sem que o voluntário saiba, o educador elegerá uma criança para caminhar pela sala tocando um instrumento musical;
- ✓ O voluntário vendado deverá seguir o som do instrumento até conseguir alcançá-lo

Variante:

- ✓ O voluntário vendado deverá ficar sentado no meio da sala, e as demais crianças, perguntarão (uma de cada vez): Quem sou eu?
- ✓ O voluntário deverá falar ao reconhecer a voz, o nome do coleguinha, caso não consiga identificar, entra um novo voluntário.

5.4 Caixinha sonora

Figura 24-Caixinha musical



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver a memória auditiva;
- ✓ Imitar o som dos animais;
- ✓ Identificar canções associadas as figuras;
- ✓ Desenvolver memória musical;

Duração da atividade:

Aproximadamente 20 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Caixinha decorada;
- ✓ Figuras de animais, objetos, pessoas.
- ✓ Caixa de som;
- ✓ Áudio de música instrumental divertida.

Desenvolvimento:

- ✓ Sentar no chão com as crianças em círculo;
- ✓ Explicar que a caixinha sonora passará de mão em mão até a música que estiver tocando pausar, a criança que ficar com a caixinha, irá retirar uma

figura, a qual ela poderá emitir o som do que está na figura ou cantar uma música que esteja relacionada a mesma;

- ✓ Em seguida, reinicia-se a brincadeira repetindo-se o mesmo processo.

5.5 Quente ou frio sonoro

Figura 25-Chocalho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver acuidade auditiva;
- ✓ Identificar a intensidade dos sons (fraco/forte);
- ✓ Identificar a direção do som;
- ✓ Desenvolver a atenção e concentração.

Duração da atividade:

Aproximadamente 20 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata (garrafas pets com grãos);
- ✓ Objetos diversos.

Desenvolvimento:

- ✓ Explicar as crianças que um determinado objeto será escondido na sala e que para achá-lo o voluntário terá que seguir a intensidade do som, ou seja, quando se chacoalhar a garrafa pet com grãos de modo fraco, significa que está longe do objeto e se chacoalhar forte, significa que está próximo do objeto;
- ✓ Assim que o voluntário achar o objeto, dará a vez a outro voluntário.

5.5.1 Qual é o instrumento?

Figura 26-Instrumentos musicais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver a memória auditiva;
- ✓ Identificar os tipos de sons com materiais diferentes;
- ✓ Identificar as sonoridades dos instrumentos musicais;
- ✓ Desenvolver a atenção e concentração.

Duração da atividade:

Aproximadamente 20 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos da bandinha;
- ✓ Instrumentos de sucata;
- ✓ TNT ou lençol.

Desenvolvimento:

- ✓ Apresentar os instrumentos musicais e os seus sons;
- ✓ Colocar os instrumentos sobre uma mesa, e escondê-los atrás de uma cortina/tenda;
- ✓ Tocar um instrumento por vez e solicitar as crianças que digam o nome do mesmo.

5.5.2 Encontro sonoros dos iguais**Objetivos**

- ✓ Desenvolver acuidade auditiva;
- ✓ Identificar sons iguais;
- ✓ Desenvolver a atenção e concentração.

Duração da atividade:

Aproximadamente 20 minutos.

Materiais utilizados:

Instrumento: voz

Desenvolvimento:

- ✓ Explicar para as crianças que o educador vai falar de um a um uma canção ou som de animal em seu ouvido secretamente;
- ✓ Ao comando do educador todas as crianças irão caminhar pela sala e emitirão os seus sons e deverão encontrar outras crianças que estejam emitindo o mesmo som, assim que todos encontrarem seu igual encerra-se a atividade.

5.5.3 Coral dos animais

Figura 27-Animais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver a criatividade;
- ✓ Explorar os diferentes sons dos animais.

Duração da atividade:

Aproximadamente 20 minutos.

Materiais utilizados:

Instrumentos: voz;

Desenvolvimento:

- ✓ Dividir as crianças em número de 4 em 4 e dar o som de um animal a cada grupo;

- ✓ Escolher uma música, por exemplo, Parabéns a você e cantar a letra da música com as crianças, depois utilizar na canção em vez da letra “laia, laia”, depois murmurar a melodia;
- ✓ O educador será o maestro do coral, e irá apontar para os grupos de sons de animais, um por vez a parte da melodia que deverão cantar. O maestro começa fazendo por um grupo de cada vez, depois vai alternando, vai juntando os grupos e pode finalizar com todos os sons.

5.5.4 Plaquinhas do som e silêncio

Figura 28-Plaquinhas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver acuidade auditiva;
- ✓ Desenvolver acuidade visual;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade e altura;
- ✓ Ampliar o repertório;
- ✓ Estimular a atenção e concentração.

Duração da atividade:

Aproximadamente 20 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata (garrafas pets com grãos)
- ✓ Voz
- ✓ Plaquinhas em cores diversas.

Desenvolvimento:

- ✓ Apresentar as crianças as plaquinhas sonoras
- ✓ Cada plaquinha representa um comando: amarelo-silêncio, vermelho-cantar forte, azul- cantar fraco, verde- emitir som agudo, preto-emitir som grave;
- ✓ Escolher uma canção conhecida, à medida que as crianças forem cantando, as plaquinhas serão mostradas e as crianças deverão obedecer ao comando.

6 BLOCO DE PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS: RITMOS

6.1 Quem sabe fazer comigo assim?

Figura 29-Potes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver acuidade auditiva;
- ✓ Desenvolver acuidade visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração, timbre e altura;
- ✓ Estimular a socialização;
- ✓ Ampliar o repertório;
- ✓ Estimular a atenção e concentração.

Duração da atividade:

Aproximadamente 20 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata (potes de iogurte);
- ✓ Corpo e Voz;
- ✓ Letra da música: <https://www.youtube.com/watch?v=sfHFYTdSa1k>
- ✓ Quem sabe fazer comigo assim (bater o pote duas vezes no chão) -2 X
- ✓ Assim (bater o pote duas vezes no chão) -2 X
- ✓ Quem quiser aprender olhe pra mim (bater o pote duas vezes no chão).
- ✓ (Autora da música: Elvira Drummond).

Desenvolvimento:

- ✓ Apresentar a música as crianças e explicar que ela será cantada três vezes, a primeira com intensidade normal e ritmo normal, a segunda com intensidade forte e duração rápida e a terceira com intensidade fraca e duração lenta, devagar.
- ✓ A parte da música entre parênteses pode ser modificada, por palmas, batidas dos pés, estalos dos dedos, uso de instrumentos.

6.2 Samba Lelê**Objetivos**

- ✓ Desenvolver acuidade auditiva;
- ✓ Desenvolver acuidade visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração e altura;
- ✓ Ampliar o repertório;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Estimular a criatividade

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata (potes de iogurte);
- ✓ Corpo e Voz;
- ✓ Letra da música: Samba Lelê (cantiga popular)

Samba Lelê tá doente
Tá com a cabeça quebrada
Samba Lelê precisava
É de umas boas palmadas

Samba, samba, Samba ô Lelê
samba, samba, samba ô Lalá
Samba, samba, Samba ô Lelê
Pisa na barra da saia ô Lalá

Samba Lelê tá doente
Tá com a cabeça quebrada
Samba Lelê precisava
É de umas boas palmadas

Samba, samba, Samba ô Lelê
Samba, samba, samba ô Lalá
Samba, samba, Samba ô Lelê
Pisa na barra da saia ô Lalá

Desenvolvimento:

- ✓ Apresentar a música as crianças e cantar com elas;

- ✓ Explicar que ela será cantada primeiramente sem uso de instrumentos, depois ao ritmo das palmas e por último com os potes de iogurte;
- ✓ Tanto com o uso das palmas e do pote, será utilizado o mesmo ritmo;
- ✓ Na estrofe: Samba Lelê tá doente, Tá com a cabeça quebrada, Samba Lelê precisava, É de umas boas palmadas, vai se bater palmas num compasso simples e lento, com pote a mesma coisa;
- ✓ No refrão: Samba, samba, Samba ô Lelê, Samba, samba, samba ô Lalá, Samba, samba, Samba ô Lelê, Pisa na barra da saia ô Lalá, bate-se palma no compasso simples e rápido, com pote bate-se rápido no “samba, samba, samba”, no ô Lelê, arrasta-se o pote para a direita e volta rapidamente para o refrão batendo o pote.
- ✓ Em seguida aumenta-se a complexidade, apenas canta-se a melodia sem a letra da música, tocando o pote e por último, se fará o ritmo da música com os potes sem melodia, sem letra.

6.3 Escravos de Jó

Objetivos

- ✓ Desenvolver acuidade auditiva;
- ✓ Desenvolver acuidade visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração e altura;
- ✓ Ampliar o repertório;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata (potes de iogurte);
- ✓ Corpo e Voz;
- ✓ Letra da música: Escravos de Jó (cantiga popular)

Escravos de Jó jogavam caxangá

Tira, bota deixa o Zé Pereira ficar

Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue za (bis)

Desenvolvimento:

- ✓ Apresentar a música as crianças e cantar com elas;
- ✓ Explicar que ela será cantada primeiramente sem uso de instrumentos, depois ao ritmo das palmas e por último com os potes de iogurte;
- ✓ Tanto com o uso das palmas e do pote, será utilizado o mesmo ritmo;
- ✓ Na primeira rodada, canta-se a música e bate-se o pote conforme o ritmo;
- ✓ Na segunda rodada, canta-se a música, bate-se o pote e passa para colega da direita, é importante fazer no início devagar para que todos possam passar ao mesmo tempo seus potes;
- ✓ Na terceira rodada, canta-se a música, bate-se o pote, passa para o colega da direita, e quando chega na parte “tira, bota, deixa ficar”, levanta-se o pote, em seguida bate no chão e com as mãos faz o sinal de deixa ficar, e retoma-se a passagem dos potes para os colegas;
- ✓ Na quarta rodada, canta-se a música, bate-se o pote, passa para o colega da direita, quando chega na parte “tira, bota, deixa ficar”, levanta-se o pote, em seguida bate no chão e com as mãos faz o sinal de deixa ficar, retoma-se a passagem dos potes para os colegas, e na frase “zigue, zigue, zá”, faz-se o movimento para a direita-esquerda-direita e retoma-se a passagem dos potes novamente.
- ✓ Na quinta rodada canta-se a música fazendo a coreografia completa.

6.4 Um, dois, feijão com arroz

Figura 30- Potes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver acuidade auditiva;
- ✓ Desenvolver acuidade visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração e altura;
- ✓ Ampliar o repertório;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 a 40 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata (potes de iogurte);
- ✓ Corpo e Voz;
- ✓ Letra da música: Um, dois, feijão com arroz (parlenda)

Um, dois
 Feijão com arroz
 Três, quatro
 Feijão no prato
 Cinco, seis
 Falar em inglês
 Sete, oito
 Comer biscoito
 Nove, dez
 Comer pastéis

Desenvolvimento:

- ✓ Apresentar a parlenda as crianças e cantar com elas;
- ✓ Explicar que ela será cantada primeiramente sem uso de instrumentos, depois ao ritmo das palmas e por último com os potes de iogurte;
- ✓ Tanto com o uso das palmas e do pote, será utilizado o mesmo ritmo;
- ✓ Na primeira rodada, canta-se a música e bate-se palma conforme o ritmo;
- ✓ Na segunda rodada, canta-se a música e bate-se o pote no chão conforme o ritmo;
- ✓ Na terceira rodada, canta-se a música, e alterna-se palmas e potes, assim:

Um, dois (palmas)
 Feijão com arroz (potes)
 Três, quatro (palmas)
 Feijão no prato (potes)
 Cinco, seis (palmas)
 Falar em inglês (potes)
 Sete, oito (palmas)
 Comer biscoito (potes)
 Nove, dez (palmas)
 Comer pastéis (potes)

- ✓ Na quarta rodada, canta-se a música, bate-se palmas e bate-se o pote no chão e passa para a direita, assim:

Um, dois (palmas)

Feijão com arroz (bate-se o pote uma vez e passa para a direita)

Três, quatro (palmas)

Feijão no prato (bate-se o pote uma vez e passa para a direita)

Cinco, seis (palmas)

Falar em inglês (bate-se o pote uma vez e passa para a direita)

Sete, oito (palmas)

Comer biscoito (bate-se o pote uma vez e passa para a direita)

Nove, dez (palmas)

Comer pastéis (bate-se o pote uma vez e passa para a direita)

- ✓ Na quinta rodada, canta-se a primeira parte de cada estrofe e bate-se palma, na segunda parte da estrofe não canta, só bate o pote no chão, assim:

Um, dois (canta e bate palmas)

Feijão com arroz (não canta e bate o pote)

Três, quatro (canta e bate palmas)

Feijão no prato (não canta e bate o pote)

Cinco, seis (canta e bate palmas)

Falar em inglês (não canta e bate o pote)

Sete, oito (canta e bate palmas)

Comer biscoito (não canta e bate o pote)

Nove, dez (canta e bate palmas)

Comer pastéis (não canta e bate o pote)

- ✓ Na sexta rodada, não cantamos, só batemos as palmas e os potes.

6.5 Eco rítmico

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;

- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração e altura;
- ✓ Estimular a socialização;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

Corpo e Voz;

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças em círculo e explicar a atividade;
- ✓ Inicia com o educador e em seguida as crianças podem ser regentes uma de cada vez;
- ✓ O regente faz o movimento, canta ou toca um instrumento, em seguida as crianças fazem o eco repetindo o que o regente fez;
- ✓ Pode ir inserindo novos movimentos fazendo uma sequência para ser repetida pelas crianças.

6.5.1 Morto/vivo musical

Figura 31-Instrumentos musicais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata
- ✓ Instrumentos da bandinha
- ✓ Corpo e Voz;

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças enfileiradas no sentido frontal ou lateral;
- ✓ Explicar que ao som de dois toques do tambor significa “Vivo”, portanto devem ficar em pé, e ao som do chocalho significa “Morto”, devem se agachar;
- ✓ A medida que vai transcorrendo a atividade o (a) vitorioso (a) será aquele (a) que tiver sido mais atento aos comandos sonoros.

6.5.2 Comando sonoro

Figura 32-Instrumentos musicais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

- ✓ Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata
- ✓ Instrumentos da bandinha
- ✓ Corpo e Voz;

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças em círculo e explicar as variações da atividade;
- ✓ Variante 1: ao som do sino – abaixar, ao som do pandeiro ficar de pé, ao som do tambor levantar os braços;
- ✓ Variante 2: ao som do chocalho – abrir a boca, ao som do tambor fechar a boca;
- ✓ Variante 3: ao som do guizo – fechar o círculo, ao som do afoxé – abrir o círculo, ao som do tambor - rodar para direita, ao som do sino- rodar para esquerda;
- ✓ Variante 4: todos sentados no chão, ao som do pandeiro – esticar as pernas, ao som do coco – encolher as pernas e ao som do tambor- bater os pés.

6.5.3 Toca e passa

Figura 33- Instrumentos musicais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Estimular a socialização;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata
- ✓ Instrumentos da bandinha
- ✓ Corpo e Voz;

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças em círculo e distribuir os instrumentos da bandinha e de sucata;
- ✓ Explicar que ao comando do educador, as crianças deverão tocar o instrumento e passar para o coleguinha da direita;
- ✓ Inicia com um compasso simples (1, 2 – toca duas vezes o instrumento-pausa e passa para a direita;
- ✓ Escolha uma música para fazer o andamento ao gosto das crianças;
- ✓ Em seguida vai aumentando a complexidade da atividade.

6.5.4 Geometria sonora

Figura 34- Figuras geométricas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Figuras das formas geométricas;
- ✓ Corpo e Voz.

Desenvolvimento:

- ✓ Organizar as crianças sentadas em círculo;

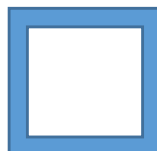
- ✓ Apresentar as formas geométricas e explicar que cada forma representa um som, a saber:



BATER PALMA



BEIJO



BATER O PÉ



BATER PALMA E PÉ

- ✓ Escolher uma música para cantar;
- ✓ Durante a execução da música mostrar uma das formas geométricas, neste momento a criança deverá fazer o som que a representa;
- ✓ Alternar durante toda a música as formas geométricas.

6.5.5 Mola maluca

Figura 35-Mola maluca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;

- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Corpo e Voz;
- ✓ Mola maluca;
- ✓ Sugestão de áudio: Clip Clap Sound (instrumental) - https://www.youtube.com/watch?v=A_iLyHbui9w

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças em círculo sentadas bem juntinhas;
- ✓ Posicionar a mola maluca em frente da criança;
- ✓ Escolher uma música do repertório infantil, clássica, mpb, country, rock, reggae etc e fazer a marcação rítmica conforme o gênero;
- ✓ Realizar movimentos corporais tocando na mola maluca do colega da direita e da esquerda conforme orientação do educador.

7 BLOCO DE PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS: BRINCANDO, CANTANDO, TOCANDO COM BAMBOLÊS

7.1 Percurso sonoro

Figura 36-Percurso sonoro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração, timbre e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata
- ✓ Instrumentos da bandinha
- ✓ Corpo e Voz;
- ✓ Bambolês.

Desenvolvimento:

- ✓ Organizar o ambiente do percurso sonoro, dispondo no início um instrumento, colocar três bambolês enfileirados. A cada três bambolês, colocar um instrumento intercalando;
- ✓ Explicar para as crianças sobre a atividade, onde elas deverão uma a uma sob o comando do docente participar do percurso sonoro;
- ✓ As crianças deverão ficar em fila;
- ✓ Ao comando do educador, a criança toca o primeiro instrumento, o coloca no lugar e segue a orientação conforme o ritmo estipulado para saltitar de um bambolê a outro. A criança deverá estar atenta ao toque do tambor, pois este determinará o ritmo para que possa se movimentar no percurso;
- ✓ Quando a criança chegar no segundo instrumento, a próxima criança da fila entrará no percurso, então as duas pegarão ao mesmo tempo os seus instrumentos e darão três toques neles, deixarão no lugar e seguirão o percurso saltitando nos bambolês seguindo o toque do tambor e assim as demais crianças da fila irão entrar no percurso observando o comando inicial.

7.2 Caminhada musical

Figura 37-Caminhada musical



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração, timbre e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata
- ✓ Instrumentos da bandinha
- ✓ Corpo e Voz
- ✓ Bambolês

- ✓ Sugestão de áudio: Minuet in G Major- Bach - <https://www.youtube.com/watch?v=icZob9-1MDw>

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças posicionadas em quatro filas;
- ✓ Cada criança deverá ter um instrumento em mãos;
- ✓ Escolher uma música com ritmo bem marcado para fazer o andamento da atividade;
- ✓ Dispor os bambolês enfileirados a frente das crianças;
- ✓ Explicar que para iniciar a caminhada sonora, as crianças simultaneamente, tocarão seus instrumentos três vezes, e caminharão rapidamente até o último bambolê de sua fila, ao chegar no último, tocarão novamente três vezes como no início e se posicionarão para voltar lentamente ao comando do educador, pulando de bambolê em bambolê dando dois toques em seus instrumentos ao mesmo tempo.
- ✓ Ao retornar, entrega para outra criança da fila e reinicia-se a atividade.

7.3 Amarelinha de parlendas

Figura 38- Amarelinha



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos da bandinha
- ✓ Corpo e Voz
- ✓ Bambolês

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar os bambolês no formato de uma amarelinha;
- ✓ Dividir as crianças em dois grupos: as que tocarão os tambores, pandeiros e chocalhos e as que pularão a amarelinha;
- ✓ Escolher uma parlenda;
- ✓ As crianças que tocarão os instrumentos deverão ficar posicionadas na lateral da amarelinha e as que pularão ficarão em fila esperando a sua vez;
- ✓ As crianças com instrumentos é que determinarão o ritmo da amarelinha;
- ✓ Quem estiver na amarelinha só poderá mudar de casa sob o toque da bandinha, exemplo:

-Um, dois (bandinha- dá o primeiro toque na palavra “UM”, a criança pula no primeiro bambolê com um pé – em seguida, a bandinha dá o segundo toque na palavra “DOIS” - a criança pula para os dois bambolês que estão lado a lado colocando um pé em cada um);

-Feijão com arroz (bandinha- dá o toque na palavra “FEIJÃO”, a criança pula no primeiro bambolê com um pé – em seguida, a bandinha dá o segundo toque na palavra “COM ARROZ” - a criança pula para os dois bambolês que estão lado a lado colocando um pé em cada um);

-Três, quatro (bandinha- dá o toque na palavra “TRÊS”, a criança pula no primeiro bambolê com um pé – em seguida, a bandinha dá o segundo toque na palavra “QUATRO” - a criança pula para os dois bambolês que estão lado a lado colocando um pé em cada um);

-Feijão no prato (bandinha- dá o toque na palavra “FEIJÃO”, a criança pula no primeiro bambolê com um pé – em seguida, a bandinha dá o segundo toque na palavra “NO PRATO” - a criança pula para os dois bambolês que estão lado a lado colocando um pé em cada um);

-Cinco, seis (bandinha- dá o toque na palavra “CINCO”, a criança pula no primeiro bambolê com um pé – em seguida, a bandinha dá o segundo toque na palavra “SEIS” - a criança pula para os dois bambolês que estão lado a lado colocando um pé em cada um);

-Falar em inglês (bandinha- dá o toque na palavra “FALAR”, a criança pula no primeiro bambolê com um pé – em seguida, a bandinha dá o segundo toque na palavra “EM INGLÊS” - a criança pula para os dois bambolês que estão lado a lado colocando um pé em cada um);

-Sete, oito (bandinha- dá o toque na palavra “SETE”, a criança pula no primeiro bambolê com um pé – em seguida, a bandinha dá o segundo toque na palavra “OITO” - a criança pula para os dois bambolês que estão lado a lado colocando um pé em cada um);

-Comer biscoito (bandinha- dá o toque na palavra “COMER”, a criança pula no primeiro bambolê com um pé – em seguida, a bandinha dá o

segundo toque na palavra “BISCOITO” - a criança pula para os dois bambolês que estão lado a lado colocando um pé em cada um);

-Nove, dez (bandinha- dá o toque na palavra “NOVE”, a criança pula no primeiro bambolê com um pé – em seguida, a bandinha dá o segundo toque na palavra “DEZ” - a criança pula para os dois bambolês que estão lado a lado colocando um pé em cada um);

-Comer pastéis (bandinha- dá o toque na palavra “COMER”, a criança pula no primeiro bambolê com um pé – em seguida, a bandinha dá o segundo toque na palavra “PASTÉIS- a criança pula para os dois bambolês que estão lado a lado colocando um pé em cada um).

7.4 Amarelinha africana com parlendas

Figura 39-Amarelinha Africana



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Corpo e Voz
- ✓ Bambolês

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças posicionadas em uma fila;
- ✓ Escolher uma música, parlenda com ritmo bem marcado para fazer o andamento da atividade;
- ✓ Dispor os bambolês enfileirados de quatro em quatro, formando um grande quadrado;
- ✓ A primeira criança da fila entra na amarelinha e pula no ritmo da música sequencialmente de dois em dois bambolês (um pé em cada bambolê), segue para a esquerda, ao chegar ao final dessa fileira, retorna pela mesma voltando pela direita. Ao chegar no bambolê inicial, pulará para a segunda fileira, e entra a próxima criança. As duas farão o mesmo processo, irão para a esquerda, retornarão e seguirão para a próxima fileira e assim as crianças que estão na fila irão entrando uma a uma na amarelinha.

7.5 Montanha russa sonora

Figura 40- Montanha russa sonora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração, timbre e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade e imaginação.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Corpo e Voz
- ✓ Bambolês

Desenvolvimento:

- ✓ Para esta atividade é necessário usar bambolês de encaixe;
- ✓ Dividir as crianças em grupos;
- ✓ Distribuir os bambolês para as crianças e pedir que desmontem os bambolês e montem uma montanha russa;
- ✓ Depois que as montanhas russas estiverem prontas, solicitar que cada grupo escolha uma música;
- ✓ Conversar sobre conceito do elemento do som “Altura” e explicar que pelo passeio na montanha russa cantaremos conforme altura (tamanho) da mesma.
- ✓ O educador será o regente, e utilizará uma baqueta para passar em cima do percurso da montanha russa, então quando a baqueta tiver passando em um ponto baixo as crianças cantarão a música com a voz grave, à medida que for subindo a montanha a voz ficará aguda, quanto mais alta mais aguda.
- ✓ Pode usar música, ditados populares, parlendas.

7.5.1 Saltitando com bambolês (provérbios, sons de animais, feirantes)

Figura 41- Bambolê



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Corpo e Voz
- ✓ Bambolês

Desenvolvimento:

- ✓ Organizar as crianças em círculo;
- ✓ Pedir que cada uma escolha um bambolê e que memorize o seu;
- ✓ Solicitar que coloquem seus bambolês aleatoriamente no chão;
- ✓ O educador juntará todos os bambolês e as crianças deverão observar esse movimento para saber aonde está o seu;

- ✓ Em seguida o educador ou um voluntário, andar de bambolê em bambolê e ao passar pelos bambolês as crianças deverão falar seu nome, quantas vezes este passar por ele, seja em andamento rápido ou lento;
- ✓ Se o voluntário parar em um bambolê a criança deverá falar seu nome até ele mudar de lugar, se o voluntário colocar os pés ou mãos em mais de um bambolê, as crianças de seus respectivos bambolês deverão falar os seus nomes simultaneamente;
- ✓ A atividade pode variar com sons de animais, basta solicitar que as crianças escolham o som de um animal.

7.5.2 Brinquedos cantados com bambolês e chocalhos

Figura 42-Bambolês e Chocalhos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração, timbre e altura;

- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata
- ✓ Corpo e Voz
- ✓ Bambolês

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças em círculo;
- ✓ Cada criança deverá ter um bambolê e um chocalho em mãos;
- ✓ Solicitar as crianças que observem o ritmo que o educador usará para que possam repetir;
- ✓ Com a mão esquerda segurar o bambolê e com a direita o chocalho;
- ✓ Com a mão esquerda bater 1,2,3 o bambolê no chão e no 4 sacudir o chocalho uma vez no meio do bambolê, repetir várias vezes até que todos consigam fazer simultaneamente;
- ✓ Quando todos estiverem fazendo o ritmo ao mesmo tempo, pode-se trazer músicas do cancioneiro infantil para serem cantadas no mesmo ritmo, como Borboletinha, Terezinha de Jesus, A barata diz que tem entre outras.

8 BLOCO DE PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS: FAZENDO MÚSICA COM INSTRUMENTOS DE SUCATAS

8.1 Vai começar nossa ciranda (garrafas pets)

Figura 43-Garrafas pets



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração, timbre e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Desenvolver lateralidade;
- ✓ Estimular a imaginação;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 20 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Garrafas pet (pet som)
- ✓ Corpo e Voz

- ✓ Música: Vai começar nossa ciranda (autor desconhecido)

Vai começar nossa ciranda

Olha quem veio cirandar

É a (o) _____ (nome do animal: aranha, elefante, cavalo, formiga etc) que vem chegando

Com o seu jeito de andar!

(autoria: Caixola Musical)

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças em círculo;
- ✓ Cada criança deverá ter um par de garrafas cortadas ao meio e com cerdas;
- ✓ Solicitar as crianças que observem o ritmo que o educador usará para que possam repetir;
- ✓ As crianças utilizarão tanto o lado das cerdas quanto das tampinhas;
- ✓ O instrumento pode ser utilizado em diversas canções;
- ✓ Ao executar a música, fazer a chamada de um animal por vez;
- ✓ Cada animal terá um som diferente, por exemplo: a aranha – fazer atrito com as cerdas dos dois pets som, o elefante- bater forte e compassadamente as tampas do pet som, o cavalo- dar dois toques rápidos e fortes com as tampas e a formiga- bater as tampas bem fraquinho.

8.2 Cantando e contando histórias (garrafas pets, potes, cocos, pandeiros, etc

Figura 44-Pandeiros e Instrumentos de sucatas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração, timbre e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Estimular a imaginação;
- ✓ Desenvolver a oralidade;
- ✓ Estimular a socialização;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata
- ✓ Instrumentos da bandinha
- ✓ Corpo e Voz

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças em círculo;
- ✓ Convidar as crianças a produzirem histórias em que possam utilizar os instrumentos nas canções, para imitar sons de animais, fenômenos da natureza;
- ✓ O educador deve colaborar na organização das ideias das crianças e na produção e execução dos sons.

8.3 Canções da Dona Aranha

Figura 45-Luvas sonoras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração, timbre e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Estimular a criatividade e imaginação.

Duração da atividade:

Aproximadamente 20 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Luvas com tampinhas
- ✓ Corpo e Voz
- ✓ Música: A Dona Aranha, Dona Aranha e seu sapateado e o samba da aranha

A dona aranha

A dona aranha subiu pela parede
 Veio a chuva forte e a derrubou
 Já passou a chuva o sol já vai surgindo
 E a dona aranha continua a subir
 Ela é teimosa e desobediente
 Sobe, sobe, sobe e nunca está contente
 A dona aranha subiu pela parede
 Veio a chuva forte e a derrubou
 Já passou a chuva o sol já vai surgindo
 E a dona aranha continua a descer
 Ela é teimosa e desobediente
 Desce, desce, desce e nunca está contente
 A dona aranha...

<https://www.youtube.com/watch?v=MubglfBR1kA>

O samba da aranha

Esse é o samba da aranha que dança sem parar
 Esse é o samba da aranha vem com a gente batucar
 Primeiro bate o pé tcha tcha tcha tcha
 Agora bate o outro pé tcha tcha tcha tcha
 E para terminar tcha tcha tcha tcha

<https://www.youtube.com/watch?v=tWmo0QPmvik>

Dona aranha e seu sapateado

A dona araaaaaaaaaaaaaaaaanha
 Que sapateiaaaaaaaaaaaaaaa
 Vai te mostraaaaaaaaaaaaaaar
 O seu sapateado
 tcha tcha tcha tcha

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças em círculo;
- ✓ Vestir umas das mãos das crianças com luva;

- ✓ Explicar as crianças a representação da luva com as tampinhas;
- ✓ Explorar o som das tampinhas livremente;
- ✓ Apresentar as canções e os ritmos das mesmas para que as crianças possam fazer junto.

8.4 *We Will Rock You/ Queen* (garrafas pets, baquetas, potes de iogurte, argolas)

Figura 46- Argolas, Garrafas pets e: Baquetas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração, timbre e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Estimular a imaginação;
- ✓ Expressar sentimentos;
- ✓ Ampliar o repertório musical;
- ✓ Estimular a socialização;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata
- ✓ Instrumentos da bandinha
- ✓ Corpo e Voz
- ✓ Áudio da música: <https://www.youtube.com/watch?v=-tJYN-eG1zk>

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças em círculo;
- ✓ Convidar as crianças a apreciarem o som da música e expressarem com o corpo o que sentem com a música;
- ✓ Explorar diversos instrumentos e o próprio corpo para tocar no ritmo da música.

8.5 Baquetas e matracas rítmicas (Família Adams, Reggae, Cacuriá, Bumba meu boi)

Figura 47-Matracas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Figura 48-Baquetas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Objetivos

- ✓ Desenvolver memória auditiva;
- ✓ Desenvolver memória visual;
- ✓ Elaborar pequenas sequências rítmicas;
- ✓ Exercitar a coordenação motora;
- ✓ Conhecer diversos gêneros musicais;
- ✓ Explorar elementos que compõem o som: intensidade, duração, timbre e altura;
- ✓ Estimular a atenção e concentração;
- ✓ Estimular a imaginação;
- ✓ Expressar sentimentos;
- ✓ Ampliar o repertório musical;
- ✓ Estimular a socialização;
- ✓ Estimular a criatividade.

Duração da atividade:

Aproximadamente 30 minutos.

Materiais utilizados:

- ✓ Instrumentos de sucata
- ✓ Instrumentos da bandinha

- ✓ Corpo e Voz
- ✓ Áudio da música:

Tema de abertura da série A família Addams:
<https://www.youtube.com/watch?v=OdpcwMdE8eo>

- O Radinho – César Nascimento:
<https://www.youtube.com/watch?v=k2cYJqQrPvw>

- Jabuti jacaré – Cacuriá de dona Teté:
<https://www.youtube.com/watch?v=CoiLqnnGmvc>

- Se não existisse o sol – Bumba meu boi da Maioba:
<https://www.youtube.com/watch?v=IhtD2JGm2jg>

Desenvolvimento:

- ✓ Colocar as crianças em círculo;
- ✓ Convidar as crianças a apreciarem o som das músicas e expressarem com o corpo o que sentem com a música;
- ✓ Explorar diversos instrumentos e o próprio corpo para tocar no ritmo da música.

9 CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que com este e-book em formato de caderno de atividades de práticas músico-educativas para Educação Infantil, os (as) educadores (as) possam desenvolver um trabalho com a linguagem musical, contribuindo significativamente com o desenvolvimento integral da criança pequena, que ocorre simultaneamente ao processo de diversificadas aprendizagens em qualquer atividade pedagógica, haja vista o desenvolvimento de muitas habilidades, como a aquisição da linguagem oral e escrita, acuidade visual e auditiva, bem como, a expressão corporal, desenvolvimento motor, dentre outras. É importante destacar que a linguagem musical esteja presente no contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANNUNZIATO, Vania Ranucci. **Jogando com os sons e brincando com música**. 5ª ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996.

_____. Constituição (1988). Constituição da República BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v.3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRITO, Teca, Alencar. **Música na Educação Infantil**: propostas para formação integral da criança. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis. 2003.

COSTTA, Silvio: **Educação sonora e musical**: oficina de sons. São Paulo: Paulinas, 2012.

DAUD, Alliana. **Jogos e brincadeiras musicais**. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

ZIMMERMANN, Nilsa. **O mundo encantado da música**: dó, ré, mi. Vol I. 5ª ed. São Paulo, 2011.

SOBRE A AUTORA



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2002). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (2016). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão, com a linha de pesquisa em Educação Infantil. Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil e professora das séries iniciais - Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID). Formadora de docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais. Formadora em Musicalização Infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

SOBRE O ORIENTADOR



Pós-doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos-UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP. Mestre em Educação pela *Université Du Quebec à Montréal - UQAM*–Canadá. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá–RJ. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. É professor Adjunto IV e Docente Associado do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão–UFMA, e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA. Atualmente coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência-GEPEID, o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior -CEMES e o Programa Nacional de formação de professores da Educação Básica (PARFOR/CAPES/UFMA). É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e História da UNISANTOS. Consultor *Ah Doc* de vários periódicos nacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação

Ambiental e Prática Docente. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 a 01-2014), Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017), Coordenador Adjunto do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil- CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão em Docência em Educação Infantil-CEEI (2013 a 2017).