

**A LINGUAGEM MUSICAL: UMA INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARIA CRISTINA PONÇANO BRITO

**A LINGUAGEM MUSICAL: UMA INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARIA CRISTINA PONÇANO BRITO

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Carmen Lúcia Dias

780.7
B862L

Brito, Maria Cristina Ponçano.

A linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de educação infantil / Maria Cristina Ponçano Brito. -- Presidente Prudente, 2013.

129 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2013.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias.

1. Educação Infantil. 2. Linguagem Musical. 3. Professor formação. Título.

MARIA CRISTINA PONÇANO BRITO

**A LINGUAGEM MUSICAL: UMA INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Presidente Prudente, 04 de dezembro 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Dias
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Arilda Inês Miranda Ribeiro
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família: esposo, Gerson, filhas e genros, Isabela e Tiago, Anelisa e Elton, e aos meus pais, Vidal e Gessy.

Aos meus eternos amigos, Lúcia Silvério e Everton Tomiazzi, e à minha orientadora, Carmen Lúcia.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que por meio do seu amor, me concedeu chegar até aqui;

À minha família: esposo, Gerson, filhas e genros, Isabela e Tiago, Anelisa e Elton, que estiveram pertinho do meu coração, com suas presenças e orações, fazendo-me transpor obstáculos e romper barreiras;

Aos meus pais, Gessy e Vidal, que desde sempre foram presentes na minha vida: obrigada por terem me “musicalizado”;

À Regina, que trabalha comigo já faz 10 anos: cuidou da minha casa e de mim, com muita dedicação e carinho;

À Professora Doutora Carmem Lúcia, querida Calú, minha orientadora e amiga, por sua presença, ânimo, amizade, confiança, capacidade, disponibilidade e dedicação;

À Lúcia Silvério, minha eterna amiga, por suas palavras de encorajamento que me impulsionaram e me mostraram que tudo é possível para aquele que sonha, crê e realiza;

Ao meu querido amigo, parceiro, Everton Tomiazzi, por tanto carinho, presença e ensinamento, impulsionando-me sempre!

À Ina, secretária do curso de mestrado, pelo carinho e empenho que sempre teve por mim e por todos;

À Célia, pela ajuda, disponibilidade e ensinamentos;

Aos amigos de turma, em especial, pelos momentos de alegria que passamos juntos e pelo muito que aprendi com eles e seus projetos;

A todos os professores doutores das disciplinas do programa, por suas aulas ministradas com muito carinho, competência e dedicação, verdadeiras lições de entusiasmo e vida;

A todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, secretários, professores, coordenadores e diretores, pela colaboração dispensada, tornando possível a realização deste trabalho;

À equipe da Biblioteca campus II da UNOESTE, em especial à Jakeline;

Agradeço, enfim, a todos os autores mencionados neste trabalho: que Deus os abençoe por tanta dedicação em suas pesquisas e por suas contribuições dispensadas à humanidade;

Obrigada a todos, e que Deus, na sua infinita bondade, nos abençoe!

“Seremos aquilo que formos capazes de: sonhar, crer, ousar e realizar”.

(Samuel Lago)

RESUMO

A linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de educação infantil

A relevância da música para o desenvolvimento integral da criança tem levado a reflexões quanto à formação inicial do professor de Educação Infantil. Diante do fato que a Linguagem Musical não é contemplada na maioria dos currículos dos cursos de Pedagogia, foram abordadas questões sobre a necessidade de inseri-la nos cursos de formação. Pensando no papel da educação musical no desenvolvimento global da criança, e na desmistificação do uso da música por especialistas, pretende-se, como objetivo principal, analisar a importância dessa disciplina na formação inicial do professor de Educação Infantil. São objetivos específicos: verificar a concepção que ele tem sobre a docência e sobre a inserção da música na Educação Infantil; identificar a concepção sobre o planejamento da ação docente; e analisar as práticas pedagógicas adotadas para ministrarem aulas de música na Educação Infantil. Os procedimentos metodológicos envolveram: coleta de dados, por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, aplicadas a professores que ministram aulas para alunos de Pré I e Pré II em escola municipal de Educação Infantil, na periferia da cidade de Presidente Prudente; análise e discussão dos dados coletados, trabalhados através da interpretação do significado das respostas (escritas ou orais) apresentadas pelos pesquisados, que, em seguida, foram organizadas por eixos e categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa. Os resultados obtidos mostraram que inserir a disciplina Linguagem Musical no currículo do curso de Pedagogia pode contribuir, de forma expressiva, tanto na formação pessoal e profissional do egresso, quanto na formação integral da criança de quatro e cinco anos. Observou-se também que professores da Educação Infantil ainda acreditam que a Linguagem Musical deva ser ministrada apenas por especialistas em música. Desse modo, não se mostraram preparados e motivados para utilizarem a linguagem musical como sugerem os referenciais curriculares e parâmetros nacionais para Educação Infantil. Apesar dos esforços envidados por esses professores para o exercício da docência, sem um preparo mais especificamente pedagógico, todos foram unânimes em afirmar que se lhes tivesse sido oferecida, na formação inicial, a disciplina linguagem musical, sua prática nessa área se daria de forma mais estruturada e produtiva. Sugere-se, portanto, que as Instituições de Ensino Superior (IES) iniciem um processo de reflexão visando à reestruturação do currículo do curso de Pedagogia e, aos professores de Educação Infantil, que utilizem os espaços de formação continuada, mormente os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, para superar suas dificuldades em inserir a Linguagem Musical em sua prática pedagógica, compreendendo a importância da música para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem Musical. Formação Inicial do professor. Lei 11.769/08.

ABSTRACT

Musical language: an investigation on initial training of early childhood education teachers

The importance of music to children's whole development has led to reflections related to initial training of early childhood education teachers. Knowing that the majority of Pedagogy course programs do not include Musical Language in their programs, questions about the necessity of its insertion in teachers' training courses have been discussed. Considering the role musical education plays in children development, and demystifying the use of music by specialists, the main objective of this paper is analyzing the importance this subject has in initial training of early childhood education teachers. The specific objectives are: verifying teachers' concepts about teaching and about the insertion of music in early childhood education; identifying the concept teachers have about planning teaching activities; analyzing the methodology teachers use to teach music to early childhood education groups. Data were collected by means of a semi-structured interview made with teachers who work in Pre I and Pre II classes in a municipal school located in the outskirts of Presidente Prudente. Organized in axis and categories, the interviewers' answers (oral and written) have been analyzed and discussed in relation to the proposed objectives. The investigation results have shown that the insertion of music in Pedagogy course programs may contribute not only to teachers' personal and professional formation, but also to their students' whole development. It has also been observed that teachers still believe that musical language should only be taught by specialists. Thus they are not prepared or motivated to deal with Musical Language as it is concerned in the official curriculum references and national parameters to early childhood education. Despite their efforts in doing their best, all the interviewed teachers have declared that if musical language had been a subject in their training course, their performance in the area would certainly be better. Therefore, institutions of higher education should start a reflection process in order to restructure their Pedagogy course programs. Teachers, on the other hand, should make use of the continuing education opportunities to overcome the difficulties in inserting the musical language in their teaching practice, with the comprehension of its importance to children development.

Key-words: Early Childhood Education. Musical Language. Training Courses for Teachers. Law n. 11.769/08.

LISTA DE SIGLAS

ABEM- Associação Brasileira de Educação Musical
ABM- Associação Brasileira de Música
ANPPOM- Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPp – Coordenadoria Central de Pesquisa da UNOESTE
CEE– Conselho Estadual de Educação
CEP- Comitê de Ética e Pesquisa
CF – Constituição Federal
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNP- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
CP- Conselho Pleno
EAD- Educação a Distância
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
EC- Emenda Constitucional
EMEIF- Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
GAP- Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES- Instituto de Ensino Superior
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM- Laboratório de Educação Musical
MEC- Ministério de Educação
PPP- Projeto Político Pedagógico
QI- Quociente de Inteligência
RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC- Secretaria da Educação
SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística
TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
UNOESTE- Universidade do Oeste Paulista
USP- Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Estágios de Freud do Desenvolvimento Psicosexual.....	54
QUADRO 2 -	Principais Desenvolvimentos Típicos em Quatro Períodos do Desenvolvimento da Criança.....	55
QUADRO 3 -	Identificação do Perfil Docente.....	76
QUADRO 4 -	Eixos e Categorias.....	78

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Concepção sobre docência.....	79
TABELA 2 -	Inserção na carreira docente.....	80
TABELA 3 -	Interesse em trabalhar com a Educação Infantil.....	82
TABELA 4 -	Requisitos necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária.....	84
TABELA 5 -	Aplicabilidade do RCNEI.....	85
TABELA 6 -	Conhecimento de inserção da Linguagem Musical (L M) para crianças de 4 e 5 anos.....	86
TABELA 7 -	Conhecimento da Lei nº 11.769/08 – obrigatoriedade da música na Educação Básica.....	88
TABELA 8 -	Linguagem Musical e sua importância para o Desenvolvimento Infantil.....	89
TABELA 9 -	A Música contemplada na graduação e/ou extensão.....	91
TABELA 10 -	Participação na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivos-HTPC.....	94
TABELA 11 -	Você participa dos planejamentos/avaliação desenvolvidos pela escola.....	95
TABELA 12 -	Linguagem Musical no plano de ensino e no plano de aula.....	96
TABELA 13 -	Trabalhar a música na sala de aula.....	97
TABELA 14 -	Frequência, carga horária e de que forma ela é trabalhada.....	99
TABELA 15 -	Receptividade das crianças com a música.....	101
TABELA 16 -	Metodologia utilizada no ensino da música.....	102
TABELA 17 -	A música e a avaliação das crianças.....	104
TABELA 18 -	Facilidades e dificuldades no ensino da música.....	104

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO.....	14
SEÇÃO 2 - A PESQUISA.....	19
2.1 Justificativa.....	19
2.2 Objetivos.....	20
2.2.1 Objetivo geral.....	20
2.2.2 Objetivos específicos.....	20
2.3 Procedimentos Metodológicos.....	20
2.3.1 Delineamento da pesquisa.....	20
2.3.2 Sujeitos da pesquisa e local de realização.....	21
2.3.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	22
2.3.3.1 Instrumentos de coleta dos dados.....	22
2.3.3.2 Caminho percorrido.....	23
2.4 Roteiro de Entrevista.....	25
SEÇÃO 3 - A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
3.1 Alguns Aspectos Históricos da Infância.....	29
3.2 Aspectos Históricos da Educação Infantil no Brasil.....	32
3.3 História da Educação Musical.....	36
3.3.1 A música na cultura humana.....	36
3.3.2 A educação musical no Brasil.....	39
3.3.3 A música no processo educacional infantil.....	45
3.3.4 O desenvolvimento infantil e a música.....	50
3.3.5 A música e o desenvolvimento do cérebro.....	58
3.3.6 O desenvolvimento musical na criança.....	59
3.4 A história da Pedagogia no Brasil - Formação inicial.....	62
3.5 Aspecto Histórico da Música na Formação do Professor de Educação Infantil no Brasil.....	67
3.6 A Música na Pedagogia – Formando a Docência.....	68
SEÇÃO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	76
SEÇÃO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXO.....	122
APÊNDICES.....	123

SEÇÃO 1 INTRODUÇÃO

Dentre as funções exercidas como educadora musical desde 1992, duas experiências pude vivenciar: como educadora musical, com crianças de 0 a 6 anos e como tutora/coordenadora de cursos de aperfeiçoamento em linguagem musical na educação infantil, por meio da educação a distância (EAD), tendo como público graduandos e graduados de curso superior, em sua maioria do curso de Pedagogia.

Essas experiências despertaram-me preocupações e questionamentos que ajudaram a compor o tema da presente pesquisa. Em face de sua importância para o desenvolvimento global da criança, como tem sido tratada a educação musical na Educação Infantil? Que conhecimento tem sobre música o professor que atua nesse nível de ensino? De que maneira tem acontecido a formação inicial do professor quanto à educação musical? A música faz parte da grade curricular dos cursos de Pedagogia? De que forma?

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 3 (BRASIL, 2006), diz que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil. A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, da qual será tratada de forma mais aprofundada na Seção 2, dispõe sobre a volta da música à escola, enquanto que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) orienta e sugere que a presença da música na formação integral da criança, seja efetiva (BRASIL, 2008).

Se esses fatores abordam a obrigatoriedade, a necessidade e a importância da presença da música na formação do professor e do aluno da Educação Infantil, a questão que se coloca é como fazer a correlação entre a execução das leis, as propostas apresentadas nos referenciais e a realidade educacional.

Em contato com algumas Instituições de Ensino Superior (IES), por meio eletrônico e telefonemas, em especial, aquelas que mantêm cursos de Pedagogia, verificamos como a disciplina Linguagem Musical tem sido contemplada em sua grade curricular. Respostas recebidas das referidas IES apontam que a música aparece apenas na disciplina de Artes, como uma das expressões artísticas

(música, dança, artes cênicas e artes visuais), prática adotada como adequação à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que tornou obrigatório o ensino de artes nos diversos níveis da Educação Básica. As informações obtidas vieram ao encontro de um dos objetivos da pesquisa realizada, que é apontar a necessidade de uma reformulação na matriz curricular dos cursos de Pedagogia, na qual a disciplina de Artes foi inserida, tendo em vista que, apesar de compreender as quatro expressões artísticas (artes visuais, artes cênicas, música e dança), o espaço destinado à Linguagem Musical é pequeno.

Figueiredo, ao pesquisar 19 cursos de Pedagogia da região sul e sudeste do país, verificou que:

A grande maioria das disciplinas ofertadas aborda várias linguagens artísticas, sendo que as mesmas são ministradas por um só professor [...] de um modo geral, a música é pouco oferecida nas disciplinas mencionadas e é considerada específica demais. (FIGUEIREDO, 2001, p. 2).

Como tutora/coordenadora de cursos de aperfeiçoamento em Linguagem Musical, mantenho frequente contato com professores da Educação Infantil, oportunidade que me permite perceber a existência de falhas na formação inicial desses docentes no que concerne à experiência e à vivência com o tema, lacuna advinda da não inserção da disciplina na graduação do Curso de Pedagogia. Os professores querem trabalhar nesse campo do conhecimento, reconhecem a importância da música para o desenvolvimento integral da criança e a necessidade de introduzi-la na escola, mas, como não tiveram contato com ela na formação inicial, nem foram oportunizadas situações de aprendizagens e experiências musicais, a dificuldade torna-se ainda maior. Como podem eles gostar de ensinar algo que não conhecem e que consideram assunto para “especialistas”? Como irão valorizar o ensino da linguagem musical?

Exercendo, portanto, a tutoria em EAD, percebo que a maioria dos professores da Educação Infantil sente-se despreparada e insegura quando se trata da questão ‘trabalhar a linguagem musical na sala de aula’. Pelas suas falas, nota-se que existe certa dificuldade em se autoavaliarem, pois, em lugar de assumirem suas reais deficiências quanto à aplicabilidade da linguagem musical em suas práticas, em geral atribuem a fatores externos a impossibilidade de desenvolvê-la.

Trabalhar a educação musical na escola, ou em qualquer outro ambiente, não significa ter sempre como objetivo formar músicos profissionais, mas, primeiramente, explorar a musicalidade, isto é, oferecer à pessoa ferramentas básicas para a compreensão e a utilização da linguagem musical. Considerando que a criança constrói seu conhecimento musical por meio da escuta e da exploração do som e suas qualidades, questão fundamental a ser trabalhada desde o início é entender que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncios de acordo com princípios de ordem. O papel do educador, portanto, é provocar e facilitar a construção dessa linguagem, dessa delicada missão sonora, inventando brincadeiras exploratórias que, como lentes de aumento, ajudam as crianças a colocarem em primeiro plano as riquezas auditivas do ambiente, assegurando uma experiência significativa e relevante (SEDIOLI, 2003, p. 27).

Os professores da Educação Infantil, mesmo não sendo especialistas em música, podem e devem realizar experiências musicais com seus alunos, permitindo que eles brinquem com diferentes tipos de sons, explorem e transformem objetos, de forma que os ruídos e as percussões produzidas e escutadas tragam contribuições para a formação de sua paisagem sonora¹.

No intuito de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) promoveu reformulações e adaptações curriculares nos cursos que formam professores. Segundo Werle (2012), atualmente, são oferecidas duas disciplinas obrigatórias: Educação Musical, com uma carga de 60h, e Educação Musical para a Infância, com 30 horas.

Como afirma Moraes (2003, p. 18), “hoje, mais do que nunca, urge uma pedagogia voltada para a formação integral do aprendiz, para o desenvolvimento de sua inteligência, de seu pensamento, de sua consciência e de seu espírito”. A música, portanto, como uma das formas de expressão humana, integrada a aspectos afetivos, sensíveis e cognitivos, tem papel preponderante na Educação Infantil, pois, além de ser uma linguagem significativa, por envolver o emocional e trazer benefícios para toda a vida, integra experiências que desenvolvem a vivência, a percepção e a reflexão.

¹ Murray Schafer criou, na década de 1960, o termo inglês *soundscape*, neologismo a partir de *landscape* (paisagem). Traduzido para o português, *paisagem sonora* refere-se a qualquer evento sonoro que compõe um determinado ambiente (SCHAFER, 1991, p.11).

Gohn e Stravacas corroboram a ideia, ao dizer que:

[...] quando a criança ouve uma música, aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, introduzindo no seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano. É próprio da natureza humana a ação de criar, que é resultado da reflexão e de leitura sobre o mundo. (GOHN; STRAVACAS, 2010, p. 90).

Para Gonçalves (2008), educar na música é trabalhar o belo e estimular as sensibilidades, que são tributos essenciais das artes. A música detém grande força e poder para realizar no homem transformações resultantes de experiências e vivências que o formam, desenvolvendo sua sensibilidade e criatividade, por meio de um processo eficaz, mas, sobretudo prazeroso, e que traga satisfação e interesse. Considerando, portanto, todo esse potencial, foi delineado como objetivo desta pesquisa analisar a importância da música na formação inicial do professor de Educação Infantil.

Este trabalho encontra-se organizado em cinco seções: na primeira encontra-se a presente introdução, na segunda são descritos a justificativa, os objetivos geral e específicos e os procedimentos metodológicos, desde o delineamento da pesquisa, a escolha dos sujeitos e do local de realização, a forma de coleta de dados e o roteiro de entrevista, bem como o caminho percorrido e a análise dos dados. O foco da terceira é a fundamentação teórica que dá sustentação aos objetivos propostos. Nesta parte, são apresentados, especificamente, alguns aspectos históricos da infância e da Educação Infantil no Brasil, tendo como perspectiva ser a infância uma etapa do desenvolvimento do ser humano que possui características próprias e bem definidas. São discutidas também a formação inicial do professor, a história dos cursos de Pedagogia no Brasil e a presença da música, ressaltando sua importância na formação inicial do professor de Educação Infantil e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança, considerados os aspectos físico, cognitivo e psicológico, entre outros. A abordagem sobre a história da educação musical e o papel da música no processo educacional infantil encerram esta seção. A análise e discussão dos dados, à luz do referencial teórico adotado, compõem a quarta parte. Na quinta e última seção, são apresentadas as considerações finais, em que se apontam observações e sugestões a fim de contribuir para que a Linguagem Musical

venha a ser contemplada nos currículos dos cursos de Pedagogia, onde acontece a formação inicial do professor de Educação Infantil.

A realização deste estudo, portanto, teve como expectativa oferecer elementos de base e orientação que contribuam para deflagrar um processo de reflexão, nas Instituições de Ensino Superior (IES), sobre o currículo do curso de Pedagogia e, entre os professores de Educação Infantil, sobre a inserção da Linguagem Musical em sua prática pedagógica, com ênfase na importância da música para o desenvolvimento infantil.

A seguir, apresentaremos a segunda seção.

SEÇÃO 2

A PESQUISA

Nesta seção serão apresentados: a justificativa; os objetivos geral e específicos; os procedimentos metodológicos, com o delineamento da pesquisa, a escolha dos sujeitos e local de realização; a forma de coleta dos dados; o caminho percorrido; a análise dos dados; e o roteiro de entrevista.

2.1 Justificativa

O trabalho com música deve partir da premissa que ela é uma forma de expressão e um conhecimento acessível às crianças. A linguagem musical constitui excelente meio para o desenvolvimento da expressão, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso canal de integração social. Na escola, a educação musical favorece o desenvolvimento estético e artístico, bem como promove o senso musical, formando um educando capaz de usufruir da música, de analisá-la e, principalmente, de compreendê-la.

A utilização da Linguagem Musical e a ação docente na formação dos alunos da Educação Infantil são propostas pelo RCNEI, nos 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, 2008, p. 49, 67).

Inserir a música como forma de linguagem, é crer na possibilidade de orientar o professor não especialista para esse trabalho e assumir integralmente a importância dessa expressão artística como atividade presente na construção do conhecimento e da emoção. Nosso trabalho se justifica, portanto, com base no que propõe o RCNEI.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), foi publicado em 1998, como um material de caráter instrumental e didático, ficando a critério das instituições de Educação Infantil adotá-lo na íntegra ou associá-lo a outras propostas.

Descrevendo o processo de elaboração do RCNEI e, antes de chegar à versão final, Ferri (2008, p. 46) coloca que “o texto preliminar do RCNEI foi enviado a 700 pareceristas: profissionais de educação infantil, administradores e pesquisadores. Destes, 230 responderam ao MEC”.

Considerando o número de pessoas envolvidas, conclui-se que o RCNEI é resultado de um trabalho efetivado em conjunto por professores e diversos profissionais empenhados em contribuir para o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

Analisar a importância da inserção da música na formação inicial do professor de Educação Infantil.

2.2.2 Objetivos específicos

- Verificar a concepção que os professores têm sobre a docência e a inserção da música na Educação Infantil.
- Verificar como os professores trabalham a música no planejamento da ação docente.
- Analisar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores que ministram a música na Educação Infantil.

2.3 Procedimentos Metodológicos

Neste item serão descritos o delineamento da pesquisa, o processo de seleção dos sujeitos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos para sua análise.

2.3.1 Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada segundo a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa estabelece uma

relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, cria um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. Ainda segundo o autor, esse método permite o aprofundamento no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que fazem parte da realidade social do ser humano, que age e pensa sobre o que faz e interpreta suas ações a partir da realidade vivida.

A realidade vivida no universo dos significados não é visível, precisa ser entendida e manifestada pelos próprios pesquisados. Além disso, para Bogdan e Biklen (1994), uma das características da investigação qualitativa em educação é a possibilidade de questionar os sujeitos da investigação com o objetivo de perceber como vivenciam e como interpretam suas experiências.

Uma abordagem do tipo estudo de caso, numa pesquisa qualitativa, constitui o modo específico de coletar, organizar e analisar dados, com o propósito de reunir informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade, sobre o caso de interesse (MINAYO, 2007).

2.3.2 Sujeitos da pesquisa e local de realização

Para realizar a investigação, foram aplicadas entrevistas a professoras que ministram aulas para crianças de quatro e cinco anos, alunos de Pré I e II, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEIF) da rede de ensino de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, localizada em um bairro periférico. Foram entrevistadas duas professoras do Pré I e duas do Pré II. A princípio, o critério de escolha dos entrevistados privilegiava os professores que atuavam há mais tempo na referida escola. Em conversa com a Diretora, porém, foi mencionada a existência de uma política de alocação de docentes, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, que gera um rodízio aleatório anual dos professores entre as unidades. Frente a essa situação, optou-se por um sujeito concursado e efetivo na unidade desde 1997, e outros três, contratados, um, em 2009, e os outros dois, no início de 2013.

A fim de garantir o sigilo e o anonimato, as professoras participantes desta pesquisa foram denominadas *Sujeitos A, B, C e D*.

2.3.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

2.3.3.1 Instrumentos de coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com um roteiro semiestruturado, aplicada a quatro professores da Educação Infantil que ministram aulas para crianças de quatro (Pré I) e de cinco anos (Pré II), com o fim de obter informações sobre suas concepções de docência, planejamento, práticas pedagógicas e sobre a importância de inserção da música na formação inicial do professor de Educação Infantil.

A entrevista é um procedimento usado na investigação social para coletar dados, ajudar no diagnóstico, ou tentar solucionar problemas sociais. Acontece em um colóquio entre duas pessoas, quando uma delas passa informações para a outra, ou seja, “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 92).

Com a permissão das participantes, as entrevistas foram gravadas, e em seguida, transcritas. Foi realizado um pré-teste, para efeito de compreensão e assimilação do sentido das perguntas propostas, bem como de sanar possíveis falhas na formulação das questões. Dessa forma, as incoerências, complexidades, ambiguidades ou linguagem inacessível podem ser evitadas (MARCONI; LAKATOS, 2006). O pré-teste foi aplicado a dois professores da referida escola de Educação Infantil, não selecionados como sujeitos da pesquisa. Oliveira e Stoltz (2010) revela a importância do pré-teste e/ou sondagem para a identificação de possíveis falhas na redação do instrumento, apontando ambiguidades ou imprecisão na formulação do questionário, além da possibilidade de deixar o respondente exausto pela complexidade ou grande quantidade de questões.

Foi feita também a análise documental do ‘Marco de Aprendizagem (PRESIDENTE PRUDENTE, 2009) (ANEXO -B), documento único elaborado pela Secretaria da Educação do Município de Presidente Prudente - SEDUC, em 2009, baseado no RCNEI e distribuído para as escolas da rede, e dos planos de aula dos professores entrevistados.

A análise documental ou o uso de documentos em pesquisas gera uma riqueza que justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais,

pois permite ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. No entendimento de Cellard:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Fator justificável para o uso de documentos em pesquisa é que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, favorecendo a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, conceitos, grupos, conhecimentos, mentalidades, comportamentos e práticas (CELLARD, 2008).

2.3.3.2 Caminho percorrido

O primeiro contato com a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEIF) de Presidente Prudente que serviu de cenário para esta pesquisa deu-se por telefone, no dia 20 de agosto de 2012. Foi aventada a hipótese de se realizar a pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada aplicada a professores da unidade. Após esse diálogo, foi encaminhado à Secretaria da Educação do Município de Presidente Prudente (SEDUC) um requerimento, solicitando acesso à escola (Apêndice A). A Secretária, sob a forma de declaração, autorizou, no dia 03 de dezembro de 2012, o desenvolvimento desta pesquisa nas escolas de Educação Infantil do município de Presidente Prudente.

O segundo encontro foi presencial e ocorreu, na escola, no dia 13 de dezembro de 2012, quando foram apresentados, à diretora da unidade, o projeto de pesquisa e os documentos que necessitavam de assinatura. Posteriormente, tudo foi encaminhado para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPQ) da Universidade do Oeste Paulista. O projeto de pesquisa e todos os documentos necessários para o seu cadastramento foram entregues nas duas instâncias citadas em 30/11/2012. Cadastrado no CEP e

na CCPQ, sob nº 1.545, o projeto foi avaliado, recebendo aprovação em 15/03/2013. (Anexo A).

Concluídos esses trâmites, o primeiro contato pessoal com os sujeitos da pesquisa foi realizado somente em abril de 2013. Na ocasião, foi explanado aos professores o objetivo do trabalho e a metodologia a ser utilizada.

As entrevistas com as quatro professoras foram agendadas pela coordenadora pedagógica da unidade, três no período da manhã e uma no período da tarde. No dia marcado, cada professora foi abordado em seu local de trabalho, em horário previamente combinado. Com a permissão das participantes, as entrevistas foram gravadas, e em seguida, transcritas. Rosa e Arnoldi (2006) concluíram, em suas pesquisas, que a gravação é um procedimento comum, utilizado com naturalidade, desde que o entrevistador se certifique de que o entrevistado se sentirá à vontade, não comprometendo suas respostas quando diante de microfones.

No dia da entrevista, cada uma das professoras que concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) preencheu, inicialmente, a primeira parte do documento, prestando informações pessoais e profissionais. Em seguida, respondeu as dezoito perguntas que compunham a entrevista semiestruturada, durante um período de aproximadamente 40 minutos.

Em relação à natureza da pesquisa, Guareschi e Jovchelovitch (1995) afirmam que a coleta exige longas entrevistas semiestruturadas acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais. Como a análise, centrada na totalidade do discurso, é demorada, conseqüentemente, esses estudos têm envolvido poucos sujeitos. Trata-se, assim, de designar os sujeitos da pesquisa de “sujeitos genéricos” que, se devidamente contextualizados, têm o poder de representar o grupo no indivíduo.

Os dados obtidos foram trabalhados por meio da análise de conteúdo apresentada por Bardin, que consiste na interpretação do significado das respostas (escritas ou orais) apresentadas pelo pesquisado. Ou seja, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2011, p. 50). Portanto, o objetivo “[...] da análise de conteúdo é a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para

evidenciar estes indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 52).

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As respostas colhidas são separadas por eixos e categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, com as quais foi possível perceber como os sujeitos concebem a ideia de inserir a educação musical na formação inicial do professor de Educação Infantil, dentro da especificidade deste projeto, ou seja, o ensino da música no curso de Pedagogia, preparando não especialistas em música para atuarem na Educação Infantil. O primeiro tópico das entrevistas tinha como objetivo levantar os dados de identificação posteriormente organizado em três eixos: Qualificação Profissional, Planejamento da Ação Docente e Prática Pedagógica (ensino da educação musical). A seguir, o roteiro da entrevista.

2.4 Roteiro de Entrevista

Parte 1 – Identificação do perfil docente

Professor: _____ (indicado por letras)

Pré I (3 e 4 anos)

Pré II (5 anos)

1. Sexo Feminino

Masculino

2. Idade: _____ 3. Estado civil: _____

4. Filhos: sim

não

Quantos: _____

5. Cidade em que reside: _____

6. Formação acadêmica:

Graduação (_____)

Outros (_____)

Aperfeiçoamento (180 h) (_____)

Especialização (360 h) (_____)

Outros (Extensão, Oficinas, Forpedi e outros) (_____).

Mestrado (_____)

Doutorado (_____)

Participação em eventos científicos. (_____)

7. Contrato de trabalho na EMEIF

Concursado: _____
Ingressou em: ___/___/_____

Exerce função administrativa: _____

Jornada de trabalho: _____

8. Exercício da docência em outra instituição.

9. Exercício de outra atividade:

Parte 2

Aspectos a serem abordados na pesquisa

- Qualificação Profissional

1. O que é ser professor para você?
2. Como e por que você se tornou professor?
3. Por que você se interessou em trabalhar com E.I.?
4. Você considera possuir os requisitos necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária (4 a 5 anos)? Quais e por quê?
5. Qual a importância da aplicabilidade do RCNEI para a E.I.?
6. Ainda com relação ao RCNEI, você tem conhecimento da proposta de inserção da Linguagem Musical para a formação integral da criança de 4 a 5 anos?
7. Você tem conhecimento a respeito da Lei nº 11.769, sancionada no dia 18 de agosto de 2008 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica?
8. Qual a importância da Linguagem Musical para o desenvolvimento infantil?
9. A música foi contemplada na sua formação (na grade curricular de graduação e/ou extensão) e qual a importância de constar na formação?

- Planejamento da Ação Docente

1. Você participa da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e o que é tratado?
2. Você participa dos planejamentos/avaliação desenvolvidos pela escola, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)? Como acontece? Com que periodicidade?

3. Como a Linguagem Musical proposta no RCNEI é tratada no plano de ensino e no plano de aula?

– Prática Pedagógica

1. Você trabalha a música em sala de aula?
2. Com que frequência ela acontece na semana? Qual a carga horária? De que forma ela é trabalhada?
3. Como é a receptividade das crianças com a música?
4. Qual a metodologia utilizada?
5. Como é feita a avaliação das crianças?
6. Quais as facilidades e dificuldades que você encontra no ensino da música?

A seguir, na Seção 2, apresentamos o Referencial Teórico.

SEÇÃO 3

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciando esta seção do trabalho, algumas questões históricas são discutidas, procurando apontar aspectos que envolvem os desenvolvimentos próprios da infância, a Educação Infantil, a formação inicial do professor, o curso de Pedagogia e a música, ressaltando a importância da música na formação inicial do professor para atuar nesse nível de ensino.

3.1 Alguns Aspectos Históricos da Infância

A infância, uma etapa do desenvolvimento do ser humano que possui características próprias e bem definidas, nem sempre foi assim reconhecida ao longo do tempo. Em face das significativas mudanças sociais ocorridas, a história da infância surge como possibilidade para reflexões sobre a forma como atualmente entendemos a criança e nos relacionamos com ela.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos surgiram a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÉS, 1981, p. 65).

O sentimento de infância era, portanto, inexistente. Ariés (1981) relata que, por volta do século XVI, não existia a particularidade da consciência sobre o universo infantil. Segundo o mesmo autor, a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem, nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico. A criança seria julgada como ser produtivo, com uma função utilitária para a sociedade, inserida na vida adulta a partir dos sete anos de idade, transformada em elemento útil para a composição da economia familiar, realizando tarefas que imitava de seus pais, acompanhando-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade. Papalia e Olds (2010, p. 30) acrescentam que “até o século XVII as crianças não eram vistas como qualitativamente diferentes dos adultos; elas eram simplesmente consideradas menores, mais fracas e menos inteligentes”. Dessa forma, não possuíam identidade

própria, fato decorrente de suas experiências e vivências influenciadas pelo seu contexto sociocultural.

Pinturas antigas mostram as crianças vestidas como os mais velhos. Documentos descrevem crianças trabalhando por longos períodos, separando-se de seus pais para aprendizados em tenra idade, sofrendo a brutalidade nas mãos dos adultos. (PAPALIA; OLDS, 2010, p. 30).

Diante destas idéias pode-se afirmar que as crianças desde cedo aprendiam as profissões com suas famílias, por meio dos costumes que herdavam no ofício de pai para filho, ou em espaços onde se tornavam aprendizes e já se iniciavam os primeiros trabalhos em oficinas.

Sendo assim, a descoberta da infância teria que esperar os séculos XV, XVI e XVII quando se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, ou seja, neste momento a criança passa a ser incluída como parte da sociedade respeitando-se a sua idade.

Dentro do contexto histórico, analisar a infância pode nos revelar muito sobre a sua situação nos dias atuais. “A fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente” (HEYWOOD, 2004, p.13), assim como afirma Ariés:

[...] a família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÉS, 1981, p. 12).

Essa mudança, portanto, exigiu a criação de um espaço estruturado para receber as crianças, de forma a contribuir com cuidados e responsabilidades para a sua formação pedagógica. Surgem, na metade do século XIX em vários países da Europa e, no Brasil, a partir da década de 1870, as primeiras instituições de “Educação Infantil” destinadas ao atendimento específico a crianças pequenas, denominadas creches.

Segundo informações de estudos históricos, as creches surgiram durante o século XIX nos países norte-americanos e europeus e, no início do século XX, no Brasil acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de estruturação da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças. (HADDAD, 1991, p. 24).

Diante dos fatos apresentados, a creche surge para suprir a primeira necessidade de ter um espaço para acolher as crianças, tirando-as do meio das atividades profissionais desenvolvidas pelos adultos, dando-lhe um ambiente propício ao seu desenvolvimento.

De acordo com Merisse (1997), as creches surgiram no Brasil no século XX num contexto em que as instituições asilares eram a referência para entidades de atendimento à população e tinham como objetivo livrar bebês e crianças pequenas da morte, pelo fornecimento de abrigo, alimentação e algum atendimento em higiene e saúde, pois se entendia que as famílias de trabalhadores não podiam proporcionar os cuidados básicos.

O surgimento dos jardins-de-infância em 1983, traz uma nova destinação de atendimento. O alvo era, então, as crianças "abastadas". Havia preocupação com a existência de um projeto pedagógico para essas instituições, reforçando a intencionalidade em educar as crianças e não somente mantê-las sob guarda, cuidado. (GUIMARÃES, 2005, p. 92).

Nesse mesmo período, também se desenvolveu o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites: os jardins de infância que foram divulgados como tendo causas "essencialmente distintas" das creches destinadas às classes populares, pois podia oferecer às crianças um programa de caráter "pedagógico" (KUHLMANN JR., 1991).

Em sua trajetória a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através de creches. (HADDAD, 1991, p. 21).

O papel da mulher na sociedade foi sendo alterado nos últimos dois séculos, sofrendo pressões das demandas culturais e da conjuntura social, se acentuando na vida moderna diante da necessidade de contribuir economicamente para renda familiar.

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. (BRASIL, 1998a, p. 11).

Diante do fato várias possibilidades vão surgindo, ou seja, por um lado temos a organização do Estado com vistas a assegurar o direito assistencialista para a primeira infância, havendo a necessidade do reconhecimento da lei a qual surge na Constituição Federal de 1988. Em atendimento a esta situação surge o dever do Estado e o direito da criança a este atendimento, o ensino para crianças de zero a seis anos é realizado em instituições para educação infantil, a distinção é feita pelo critério da faixa etária, ou seja, crianças de zero a três anos recebem educação nas creches e crianças de quatro a seis anos nas pré-escolas.

3.2 Aspectos Históricos da Educação Infantil no Brasil

Paralelamente à história da infância, considera-se importante também abordar como se encontra regulamentada e organizada a Educação Infantil no Brasil:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais, nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual. Ela 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 5 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. (BRASIL, 2013, p. 3).

O Ministério da Educação (MEC), que define a Educação Infantil sob a perspectiva do direito e lhe confere a dupla função de cuidar e educar, demonstra assim a preocupação em desenvolver ações visando a expandir e qualificar o atendimento às crianças em instituições de ensino. Para isso, elabora a regulamentação que deve orientar essa etapa da escolaridade:

A regulamentação é o conjunto de leis e normas que orienta a criação, a autorização, o funcionamento, a supervisão e a avaliação das instituições de educação infantil. Os sistemas de ensino têm autonomia para complementar a legislação nacional por meio de normas próprias, específicas e adequadas às características locais. O município que não organizou o sistema municipal de ensino, bem como não implantou o

Conselho Municipal de Educação (CME), permanece integrado ao sistema estadual e segue as normas definidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Nas cidades em que o sistema municipal de ensino foi organizado, a competência da regulamentação da educação infantil é do Conselho Municipal de Educação (CME). De modo geral, as normas abordam critérios e exigências que balizam o funcionamento das instituições de educação infantil, tais como: formação dos professores; espaços físicos, incluindo parâmetros para assegurar higiene, segurança, conforto; número de crianças por professor; proposta pedagógica; gestão dos estabelecimentos; documentação exigida. O atendimento na educação infantil deve, portanto, observar leis e normas municipais, estaduais e federais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC/CNE 2009), a Lei Orgânica Municipal, as exigências referentes à Construção Civil e ao Código Sanitário. Além disso, com vistas a contribuir com a implementação da política municipal de educação infantil, o MEC publicou documentos orientadores, tais como Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. A adequada organização e estruturação do sistema de ensino são essenciais para que a educação infantil se efetive como política educacional. Não basta o Conselho definir as normas, é preciso que a Secretaria de Educação oriente as instituições e dê os suportes técnico, pedagógico e financeiro necessários para que elas consigam se adequar às exigências da regulamentação. As instituições de educação infantil, por sua vez, devem promover as devidas adequações às regras do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2013, p. 4).

Essa regulamentação reafirma os princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que organiza o sistema educacional do país, enfatizando o direito de toda criança à Educação Infantil, sem requisito de seleção. A parceria entre estado e município deve ocorrer, quando necessária para promover e garantir esse direito.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.1).

Para assegurar, igualmente, a característica de instituição de ensino aos estabelecimentos que se ocupam da Educação Infantil, foi atribuída às escolas a tarefa de elaborar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou Proposta Pedagógica para o que foram emanadas as seguintes orientações:

O PPP ou Proposta Pedagógica deve ser organizado, respeitando as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de forma a contemplar: aspectos políticos e filosóficos, que explicitem o histórico e a contextualização sócio – político - cultural da instituição; os objetivos do trabalho; as concepções de criança, de Educação Infantil, aprendizagem, desenvolvimento, infância, educar e cuidar, diversidade e pertencimento; aspectos da estrutura e funcionamento da instituição e da prática pedagógica cotidiana: organização e gestão do trabalho educativo (critérios de matrícula, enturmação, recursos humanos e formação inicial e continuada, seus papéis no processo educativo, regras,

normas, espaço físico, infraestrutura, mobiliários, recursos didáticos, relação com a família e comunidade, parcerias, convênios, entre outros); proposta curricular, metodologias, referenciais teóricos que fundamentam as práticas, formas de seleção e organização do conhecimento, bem como eixos e aspectos a serem trabalhados, práticas de planejamento e avaliação (concepção, instrumentos, momentos), organização dos espaços e ambientes, organização dos tempos, as múltiplas relações e interações que se estabelecem entre os diversos atores envolvidos e as diferentes transições na educação infantil e para o ensino fundamental. (...) O currículo da Educação Infantil é concebido 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, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 6-7).

Com base nos aspectos apontados acima, as instituições, na organização do seu PPP, contemplam os aspectos que buscam promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos, articulando seus saberes ao conhecimento construído historicamente nos âmbitos cultural, ambiental, científico, tecnológico e artístico. Assim sendo, a música deveria ser incluída na proposta cultural artística, a qual, quando aplicada, imprime traços indelévels que acompanham o indivíduo por toda a vida.

Contudo, Cáricol adverte:

Em uma análise macro sobre as mudanças no sistema educacional, a nova LDB e os PCN's representaram uma verdadeira revolução na educação. A alteração de um modelo engessado, com currículos comuns a todas as escolas, para uma nova proposta de ensino, na qual cada unidade educacional passa a ser responsável pela elaboração do seu projeto político pedagógico, aconteceu rapidamente no papel. Mas, na prática, as mudanças ainda estão se desenrolando. (CÁRICOL, 2010, p. 25).

Dando sequência aos aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil, vale ressaltar a legislação que a rege. Até o final da década de 1970, pouco foi feito, em termos de legislação, para garantir a oferta desse nível de ensino. Nos anos 80, vários setores, entre eles organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica e população civil uniram-se com o intuito de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação que visasse em primeiro lugar à qualidade, desde o nascimento. Somente com a Carta Constitucional de 1988, porém, esse direito ficou garantido na legislação brasileira.

De acordo com Bittar, Silva e Mota (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as

obrigações do Estado com as crianças”. Parlamentares foram sensibilizados e reafirmaram na lei o direito da criança à educação, especificamente nos primeiros anos de vida, conforme se lê no artigo 208, o inciso IV da Constituição Federal de 1988: “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 2000, p. 2). O elemento novo introduzido por essa determinação, que representou um marco na história da educação, foi a mudança de caráter das instituições, que deixavam de ser assistencialistas para assumir função educacional, passando a integrar o Sistema de Ensino Nacional (BRASIL, 1996).

Outras mudanças na legislação foram sendo introduzidas, entre elas a que define a redução da idade mínima obrigatória para o ingresso das crianças na Educação Básica, que passa a ser aos quatro anos e não mais aos seis, medida que deverá ser implementada progressivamente até 2016. A determinação está na Lei nº 12.796 que, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, ajusta a LDB à Emenda Constitucional (EC) 59/2009 (BRASIL, 2013).

A realidade para crianças de zero a seis anos é preconizada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) ao afirmar a capacidade das crianças de desenvolver confiança em si quando tratadas de forma a se sentirem aceitas, ouvidas, cuidadas, amadas e, assim, seguirem, seguras, sua formação pessoal e social. Portanto, o RCNEI:

Aponta metas de qualidade que contribuem para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (BRASIL, 1998a, p. 7).

Um dos atuais desafios da Educação Infantil é reconhecer e compreender o modo particular como as crianças são e estão no mundo. Nesse sentido, deve-se ressaltar o importante papel dos profissionais que atuam na área em relação ao desenvolvimento psicopedagógico da criança. Então:

Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em sua individualidade e diferença. (BRASIL, 1998, p. 22).

O conhecimento a respeito da importância das experiências da primeira infância, por parte dos educadores, é vital para a elaboração de políticas e programas que visem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, para as crianças de zero a três anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de quatro a seis anos, contemplam o trabalho nas creches, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos. Dessa forma, a Educação Infantil propicia um dos espaços de inserção da criança nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade em que estão inseridas (BRASIL, 1998).

O Referencial defende que os professores, em sua prática educativa, devem ter consciência de que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com a criança, sem esquecer, porém, deve-se considerar as diferentes culturas que permeiam o cenário educacional brasileiro.

O trabalho educativo, por conseguinte, deve criar condições para que as crianças conheçam, descubram e resignifiquem novos sentimentos, valores, ideias, hábitos, costumes e papéis sociais. Entre as atividades a serem desenvolvidas, Gohn e Stavracas lembram que:

A música é uma arte que contribui para o pensamento criativo, e vem ganhando cada vez mais espaço nas pré-escolas, que devem respeitá-la como forma de arte responsável por parte do desenvolvimento da criança (tanto cognitivo como social, cultural etc.), e não somente como apoio às atividades escolares. (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 87).

Desenvolvimento esse necessário para as relações da criança enquanto ser pensante.

A seguir, será apresentado a História da Educação Musical e seus sub itens.

3.3 História da Educação Musical

3.3.1 A Música na cultura humana

Ao discorrer sobre as diferentes culturas ao longo da história, vale apontar para o estudo do surgimento da música. O homem primitivo comunicava-se por meio de sons e silêncio que provocavam sentimentos, emoções e transmitiam

informações (BRITO; TOMIAZZI, 2010). A partir de provas arqueológicas, Menhuin e Davis (1990) sugerem que o homem primitivo usava tambores, flautas e ossos como instrumentos musicais, muito antes da Era Glacial. Não se sabe exatamente para o que eram destinados esses instrumentos há 300 séculos, mas é possível imaginar que sua utilização estivesse ligada a rituais e cerimônias, sacros e profanos.

Pergunta-se então: quando nasceu a música? Alguns estudiosos da área nem tentam responder; outros enfrentam o problema com base naquilo que se sabe sobre a vida humana na pré-história e preenchem as lacunas com certa dose de imaginação. Mas nenhuma hipótese aponta com exatidão o momento em que os primitivos começaram a fazer arte com os sons (CANDÉ, 2001).

Observando relatos existentes, pode-se dizer que o homem das cavernas dava à sua música um sentido religioso, considerando ser um presente dos deuses. Ele atribuía à dança um caráter ritual, por meio da qual as tribos agradeciam aos deuses a abundância da caça, a fertilidade da terra e dos homens. Com o ritmo criado - batendo as mãos e os pés -, eles buscavam também celebrar fatos da sua realidade: vitórias na guerra ou descobertas surpreendentes. Mais tarde, em lugar de usarem só as mãos e os pés, passaram a ritmar suas danças com pancadas na madeira, primeiro de forma simples e depois, trabalhada, para soarem diferentes. Surgia, assim, o instrumento de percussão (CANDÉ, 2001).

Também, os sons da natureza, como o do vento, da chuva e dos pássaros, deviam encantar o homem desse tempo, dando-lhes vontade de imitá-los. Mas, para isso, o ritmo não bastava e o artesanato da época ainda não permitia a invenção de instrumentos melódicos, de modo que estranhos sons tirados da garganta devem ter constituído uma forma rudimentar de canto, que, junto com o ritmo, resultou na mistura de palmas e roncões, pulos e uivos, batidas e berros. Era o que estava ao alcance do homem primitivo. E terá sido um estilo que resistiu por séculos (CANDÉ, 2001).

Embora, segundo a concepção de música hoje existente, essas tentativas de expressão sejam consideradas muito pobres para se enquadrarem na categoria de arte musical, do ponto de vista histórico, elas foram de suma importância (HISTÓRIA DA MÚSICA, [2009]), porque a sua rítmica elementar acompanhou o homem à medida que ele se espalhava sobre a Terra, formando culturas e civilizações, e evoluiu com ele, refletindo todas as transformações por que passou a humanidade até chegar a ser como é agora (CANDÉ, 2001).

A noção que hoje se tem da música como "uma organização temporal de sons e silêncios" não é nova. Civilizações muito antigas já se aproximaram dela, descobrindo os elementos musicais e ordenando-os de maneira sistematizada. Os historiadores têm encontrado inscrições as quais indicam que um caráter nitidamente ritualístico impregnava a maior parte da criação musical da Antiguidade. (CANDÉ, 2001, p. 23).

O autor supra citado, ainda nos remete a relatos de historiadores segundo os quais a organização dos elementos musicais ocorreu há muitos séculos e que por muito tempo também, as formas instrumentais permaneceram subdesenvolvidas. A música vocal predominava, pois acreditava-se que unir a música às palavras tornava-a mais comunicativa e as pessoas assimilavam-na melhor. Assim se explica o grande desenvolvimento que ela atingiu entre os antigos.

Os povos de origem semita cultivavam a expressão musical, tornando-a bastante elaborada. Os que habitavam a Arábia, principalmente, distinguiram-se pela criatividade. Possuíam uma ampla variedade de instrumentos e dominavam diferentes escalas. Segundo parece, tocavam, sobretudo, para dançar, pois foi entre eles que surgiu a Suíte de Danças, um gênero que sobrevive ainda hoje (HISTÓRIA DA MÚSICA, [2009]). A Bíblia mostra que também os judeus tinham a música como hábito. Davi fala sobre ela nos Salmos, e diversas outras passagens bíblicas contêm menções a respeito.

Na Grécia antiga, a função social e educativa foi a tônica da educação musical que, entre as demais expressões, atingiu maior esplendor e importância. Havia orquestras e elas estavam presentes em todas as manifestações das comunidades: festas religiosas, profanas, funerais, jogos esportivos, teatro, banquetes e outras. Segundo Gainza(1988), para os gregos, a música educava e era a chave de uma filosofia pedagógica que, infelizmente, não se manteve viva ao longo da história e que, por isso, precisa ser periodicamente redescoberta. De acordo com Bréscia (2003):

Na verdade, toda cultura estudada por antropólogos apresenta algum tipo de manifestação organizada que podemos chamar de música. O interesse pelo estudo das manifestações musicais em sociedades pré-letradas converteu-se em campo de pesquisa e teorização científica especializadas, a etnomusicologia. (BRÉSCIA, 2003, p. 30).

O fenômeno musical foi e sempre será encontrado em todas as civilizações, servindo de aporte para o desenvolvimento integral das sociedades humanas.

3.3.2 A educação musical no Brasil

E no Brasil, quais foram os musicalizadores históricos? Os índios, os colonizadores diretos (portugueses, franceses e holandeses) ou os colonizadores indiretos, os escravos? Em se falando de música brasileira, todos devem ser considerados, em uma junção cultural colaborativa de ritmos, melodias e poesias que compõem a arte, definida pelo compositor e autor Suzigan, como:

[...] aquela que traz, no conteúdo e na forma, competência de cantar os sonhos, amores, desesperos, dores críticas de todo um universo que revela o jeito brasileiro de viver, assimilando amplamente todas as outras formas musicais que por aqui passaram, sendo o fruto de uma cultura autônoma brasileira. (SUZIGAN, 1990, p. 59).

Quando enfatiza essa mistura cultural, própria da miscigenação de raças que formou o povo brasileiro e sua cultura, o autor destaca o cantar. A canção é uma forma musical consagrada em todo o mundo (a *chanson*, na França, a *Lied*, na Alemanha), que se encontra popularizada na história da música ocidental (FONSECA, 2003).

Na carta enviada a El Rey Dom Manuel relatando o descobrimento do Brasil, Caminha, o escriba, faz referência à expressão musical da população nativa. Desembarcaram com Cabral, no ano de 1500, os padres Raffeo e Pedro Mello, um regente de coral e o outro organista (ÁLVARES, 2000), um prenúncio de que os jesuítas seriam os primeiros a trazer a música erudita para o Brasil, com a qual sensibilizaram os indígenas. A música que trouxeram era simples e singela.

Segundo Neves (1981), as colonizações portuguesas e espanholas no novo mundo deram ênfase ao processo de exploração das atividades artísticas e culturais. O Bispo Dom Pedro Sardinha trouxe o Mestre de Capela, Francisco Vaccas, em 1552, para integrar a formação da primeira Escola da Companhia de Jesus, fundada em São Paulo no ano de 1554, pelo Padre Manoel da Nóbrega, tarefa à qual o Padre José de Anchieta deu continuidade, tendo esse trabalho

educacional sido considerado uma das mais importantes contribuições do século XVI.

Ramos (2009) comenta a participação do negro na arte brasileira, demonstrando o talento desse povo na pintura, na dança, no folclore, na religião, na arte e, especialmente, na música. Segundo Almeida e Pucci (2002), o francês Pyrard de Saval, em 1610, fez menção a uma orquestra composta por 30 escravos. Nos primeiros duzentos anos de colonização, porém, de acordo com Tinhorão (1998), o Brasil apenas reproduziria a cultura musical da metrópole portuguesa, que também passava por um processo de urbanização.

Já Fontoura e Silva (2001) afirmam que até o século XVIII os portugueses, os negros e os ameríndios produziam suas músicas isoladamente, não havendo, portanto, até esse momento, características genuinamente brasileiras nas composições. Embora reconheçam a influência ameríndia, mais predominante no norte e nordeste do Brasil, destacam a influência da cultura negra como incisiva e determinante para nossa música:

Muitos são os elementos que identificamos como de herança negra africana em nossa música, da qual destacamos: a Quebra da Quadratura Melódica, a Umbigada, os Instrumentos de Percussão, as Formas Poético-musicais e, evidentemente, a grande força e plasticidade rítmica natural que até hoje, é marca da música brasileira. (FONTOURA; SILVA, 2001, p.11).

A interação racial e cultural do branco com o negro e o índio propiciou um processo de aculturação musical que contribuiu para a formação de uma imensa variedade de estilos musicais, constituindo uma fonte riquíssima para o estudo da educação musical até nossos dias.

Recorrendo a Almeida e Pucci (2002), é possível citar quais foram as colaborações dos índios, negros e portugueses. Os índios, das tribos tupi, tapuia, nuaruaque e caraíba, contribuíram com instrumentos musicais, como também, os africanos (grupos sudaneses vindos da Nigéria e fixados na Bahia), os guineanos (sudaneses islamizados também instalados na Bahia) e os bantos ou cafres (grupos vindos do Congo, Angola e Moçambique), fixados no Maranhão, Pernambuco, Pará, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Quanto aos portugueses, sua valiosa colaboração veio dos vários instrumentos musicais europeus, que aqui introduziram, tais como: guitarra, violão, flauta, piano, viola e cavaquinho, entre

outros, assim como dos cantos e danças: cantigas de ninar (acalantos), cantigas de roda, cirandas e brinquedos.

Álvares (2000) relata que com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, e a transferência da capital, em 1763, da Bahia para o Rio de Janeiro, o precário sistema educacional então construído no país pelos padres viveu um período de declínio, que só foi revertido com a vinda de Dom João VI e sua corte para o Rio de Janeiro em 1808, após Napoleão declarar guerra a Portugal, iniciando uma época de prosperidade e desenvolvimento artístico e cultural. Dois proeminentes músicos estrangeiros chegaram ao Brasil em 1813: o compositor e pianista austríaco, Sigismund Neukomm, e o regente português, Marcos Portugal.

Quando Dom João VI retornou a Portugal, em 1821, a atmosfera cultural e artística declinou novamente e a educação musical ficou instável até a coroação de Dom Pedro II, em 1840. Somente em janeiro de 1847, é aprovada a primeira lei estabelecendo conteúdo específico para a formação musical: (a) princípios básicos de solfejo, (b) voz, (c) instrumentos de corda, (d) instrumentos de sopro, e (e) harmonia. O Mestre da Capela Real, Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) escreveu o *Compêndio de Música e o Método para Pianoforte*, pouco antes de passar a primeira lei oficial criando um curso de música, em 1818. E assim, durante o período colonial, a música e as outras artes alcançaram brilhante pompa.

Durante o Império, surge no Brasil a modinha, gênero de origem portuguesa que foi uma das formas musicais mais populares, embora muitas vezes tratada com preconceito pela sociedade da época, e proibida em alguns contextos. Segundo Gonçalves, sua influência para a história da música brasileira foi de grande relevância:

A modinha é uma canção lírica, sentimental, amorosa, por vezes com insinuações eróticas. Esteve em voga no Brasil e em Portugal a partir do século XVII. Originalmente a modinha era um tipo de música erudita, uma canção para voz e piano. Com o tempo e a introdução de novos instrumentos, (como a troca do pianoforte pela viola e, mais tarde, pelo violão), ela se folclorizou, constituindo-se numa importante tradição da música popular brasileira. (GONÇALVES, 2008, p.194-195).

No cenário da educação musical no Brasil, porém, do Segundo Império até a República, não se observa nenhuma ação digna de nota. No entanto, na virada do século XIX para o século XX, surge uma corrente nacionalista na música erudita brasileira que, não sendo um fenômeno isolado, só pode ser compreendida como

resposta a uma tendência observada em vários países europeus, o Nacionalismo. Baseado num sentimento de orgulho em relação à língua e à literatura nacional, contrastava com a perspectiva de que a melhor forma de um compositor ser publicamente reconhecido, em particular em seu país, era imitar os compositores estrangeiros e competir com eles em seus próprios termos (AMATO, 2007). Segundo Grout e Palisca (1995), esses produtos tinham mais chance de aceitação internacional, porém faltava-lhes uma identidade étnica. Essa nova postura foi facilitada, no Brasil, pelo uso do folclore nacional ou sua reprodução em novas composições. Segundo Freitag:

A evolução do nacionalismo musical processa-se de forma linear, desde os compositores coloniais que produzem na Metrópole, passando pela emoção brasileira que já se manifesta no internacionalismo de Carlos Gomes e pela busca incipiente de motivos brasileiros (Itiberê, Nazareth, Levy, Nepomuceno), até chegar ao aproveitamento e pesquisa do folclore na elaboração de uma música brasileira (Gallet e Mário de Andrade). (FREITAG, 1972, p.48).

Apontar essa corrente nacionalista no contexto histórico mundial de final do século XIX vem corroborar para o entendimento da concepção musical e a importância da música no Brasil. A composição erudita se espelhou e se amparou nas populares, estilizando seus temas, imitando suas formas e incorporando a sua técnica. A característica do movimento nacionalista musical brasileiro era o aproveitamento de temas folclóricos que esteticamente ganhavam roupagem erudita (ÁLVARES, 2000). Assim, aparecem grandes nomes de compositores, como: Alberto Nepomuceno, Radamés Gnattali, Camargo Guarnieri e Carlos Gomes, com sua obra "O Guarani". Sobre este, Carvalho (1935) relata o empenho em conseguir, na Itália, instrumentos de percussão que lhe assegurassem a sonoridade necessária à ambientação da temática indígena, e contesta aqueles que acusaram o compositor de só escrever música italiana, assinalando que suas melodias têm um sabor que evoca nossas selvas, cheias da luz fulgurante e do ruído misterioso de nossa natureza, o que confere à música de Carlos Gomes a qualidade essencial de ser a música mais genuinamente brasileira que jamais se escrevera.

Na segunda década do século XX, o nacionalismo se confunde com o modernismo, e o modernismo, com Villa-Lobos, que correspondeu inteiramente ao ideário nacionalista brasileiro presente na política de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas.

Terminada a Primeira Guerra Mundial, teve início no Brasil o processo de industrialização, e as artes tomaram novas direções, como consequência do desenvolvimento tecnológico. Na década de 1920, Anísio Teixeira implantou reformas no sistema educacional (TEIXEIRA, 1934) e, em 1932, fundou a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), com o objetivo de aprimorar a educação musical nas escolas primárias e secundárias, convidando Villa-Lobos para o cargo de diretor.

A importante influência de Heitor Villa-Lobos (1887-1959) para o cenário educacional e musical brasileiro demanda que se abra aqui um parêntese para discorrer sobre parte de sua vida e obra. Compositor brasileiro, célebre por unir música a sons naturais, aprendeu as primeiras lições de música com o pai, Raul Villa-Lobos, funcionário da Biblioteca Nacional, que morreu em 1899. Ele lhe ensinara a tocar violoncelo usando improvisadamente uma viola, devido ao tamanho de "Tuhu", apelido de origem indígena atribuído a Villa-Lobos na infância (ROSA; BONITO, 1994). Adolescente, aprendeu sozinho a tocar violão, em meio às rodas de choro cariocas, às quais prestou tributo em sua série de obras mais importantes, os Choros, escritos na década de 1920². No Brasil do início do século XX, a influência europeia (mais especificamente, francesa) e a permanência do espírito conservador do fim do século XIX incomodam a juventude, que começa a reagir a tudo isso.

Surge, então, o movimento chamado Modernista que, em fevereiro de 1922, é oficializado em São Paulo, por meio da Semana de Arte Moderna, quando atividades de vários campos da arte são apresentadas no Teatro Municipal daquela cidade (BRITO; TOMIAZZI, 2010).

O jornal Folha de São Paulo, em especial na Coleção Folha de Música Clássica, reproduz uma fala de Villa-Lobos na qual explicita o que move suas composições:

Sim sou brasileiro e bem brasileiro. Na minha música deixo cantar os rios e os mares deste grande Brasil. Eu não ponho mordaca na exuberância tropical de nossas florestas e dos nossos céus, que transporto instintivamente para tudo que escrevo. (VILLA-LOBOS, [2005?], s.p.).

² Estes "choros", série de obras mais importantes de Villa-Lobos, se encontram em: MUSEU VILLA-LOBOS. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <www.museuvillalobos.org.br>. Acesso em: 23 maio 2013.

Preocupado com o descaso com que a música era tratada nas escolas brasileiras, Villa-Lobos acabou por apresentar um revolucionário plano de Educação Musical à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A aprovação do seu projeto, que seria a implantação do canto orfeônico em todas as escolas do país, levou-o a mudar-se definitivamente para o Brasil, pois residira em Paris entre 1923 e 1924, e de 1926 a 1930, quando voltou para participar do programa de educação musical do governo de Getúlio Vargas.

Assim, em 1931, reunindo representações de todas as classes sociais paulistas, organizou uma concentração orfeônica chamada Exortação Cívica, com a participação de aproximadamente 12 mil vozes. Após dois anos de trabalho em São Paulo, Villa-Lobos foi convidado oficialmente por Anísio Teixeira, à época, Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, para organizar e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), que introduziu o ensino da música e do canto coral nas escolas. Como consequência do seu trabalho educativo, em 1936 embarcou para a Europa, como representante do Brasil no Congresso de Educação Musical em Praga, atual República Tcheca.

Então, de retorno ao Brasil, e com o apoio do então presidente da República, Getúlio Vargas, organizou concentrações orfeônicas grandiosas, chegando a reunir, sob sua regência, até 40 mil escolares e, em 1942, criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, cujos objetivos eram, entre outros: formar candidatos ao magistério orfeônico nas escolas primárias e secundárias; estudar e elaborar diretrizes para o ensino do canto orfeônico no Brasil; promover trabalhos de musicologia brasileira; realizar gravações de discos. Villa-Lobos dizia que a música não é apenas um código a ser aprendido, é uma fonte de cultura e de história que faz parte da identidade de cada povo, devendo, por isso, ser incorporada ao processo educacional (CREPALDE, 2012).

Por outro lado, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692/71, promoveu uma reforma educacional nos antigos 1º e 2º graus e transformou o ensino das artes em Educação Artística, com foco nas artes plásticas. A intenção era valorizar principalmente as habilidades manuais, destacando, ao mesmo tempo, uma visão utilitária e imediatista da arte.

Reformulada em 1996, a nova LDB voltou a destacar o ensino das artes como complemento fundamental para a formação humana (BRASIL, 1996), no entanto, enquanto as outras linguagens artísticas mantiveram seu espaço garantido,

a música não teve seu valor recuperado. Dentro deste contexto observa-se que nas escolas particulares, a música se fez presente desde a Educação Infantil, mas nas municipais, estaduais, como também federal, ao longo das últimas décadas, não foi ofertada, de forma sistemática, aulas de música.

O professor José Nunes Fernandes, chefe do Departamento de Educação Musical do Instituto Villa-Lobos, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Uni-Rio, explica:

Esse descompasso começou a ser discutido por um grupo de músicos em 2006, que resultou no Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), do qual ele faz parte. O GAP é um movimento que hoje atua em nível político com o objetivo de colaborar na tramitação de projetos de lei que envolvem questões da música no país. Uma das iniciativas do Grupo, foi a elaboração do Manifesto pela Educação Musical no País: “Foi uma forma de iniciar efetivamente o processo. Com essa nova lei, acredita-se que o ensino da música finalmente vai mudar”. Ele se refere à lei nº 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino da música em todas as escolas do Brasil. Assim, vale ressaltar a importância da música no processo educacional infantil. (OPINIÃO E NOTÍCIA, 2009).

Ao percorrer a história da música popular brasileira, é importante mencionar a música de vanguarda do maestro alemão Koellreutter³, que influenciou uma geração inteira. Ele pregava o estudo de todas as formas composicionais e influenciou também a música popular. Estudaram com ele Tom Jobim, Tom Zé entre outros. Em 1939, criou o movimento Música Viva, acreditando na função socializadora da música que é a de unir os homens, humanizando-os e universalizando-os. (GONÇALVES, 2008).

A seguir, será explicitada A música no processo educacional infantil.

3.3.3 A música no processo educacional infantil

A música, de acordo com Bréscia (2003, p. 25), é uma “combinação harmoniosa e expressiva de sons e a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc”. Por meio dessa combinação

³ A história desse maestro se encontra em: ADRIANO, C.; VOROBOW, B. A revolução de Koellreutter. **Folha Mais!**, São Paulo, 07 nov. 1999. Disponível em: <<http://pages.udesc.br/~c2atcp/A%20revolucao%20de%20Koellreutter.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2013.

harmoniosa de sons, a música funciona como elemento de comunicação e identificação dos povos. Além de desempenhar papel fundamental na educação, por servir como elo na transmissão de conhecimentos acumulados pelas gerações passadas, aumenta a capacidade de concentração, afina a sensibilidade dos alunos, desenvolve a memória e a concentração, bem como pode provocar fortes emoções. Quando realizada no coletivo, traz sentimento de ordem, disciplina, organização, respeito ao outro e a si mesmo.

No processo educacional infantil, por sua vez, a importância da música está no fato de que consegue, de certa forma, trabalhar a personalidade da criança, promovendo o desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos que expressam sentimentos e emoções, como atesta Gainza (1988):

Em todo processo educativo confunde-se dois aspectos necessários e complementares: por um lado à noção de desenvolvimento e crescimento (o conceito atual de educação está intimamente ligado à ideia de desenvolvimento); por outro, a noção de alegria, de prazer, num sentido amplo. [...] Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver, tampouco é educar. (GAINZA, 1988, p. 95).

Da constatação acima, pode-se afirmar que o acesso à música é parte integrante do processo educacional da criança, o qual, quando conduzido por pessoas conscientes e comprometidas, deixa de ser apenas recreação, assim como descreve o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A criança em cada etapa de seu desenvolvimento reflete de forma diferenciada seu conhecimento de mundo, e a música pode e deve estar presente, de várias maneiras, nesse processo, como auxiliadora, mediadora e formadora. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de entenderem a necessidade de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e reflexão, caminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música, proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também, oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipótese e de elaboração de conceitos. (BRASIL, 1998, p. 48).

Ao trabalhar a música com a criança, é possível traçar um paralelo entre a expressão musical e o desenvolvimento infantil, garantindo satisfatoriamente a construção da linguagem musical e os benefícios que dela emanam. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) vem corroborar, propondo alguns objetivos que norteiam a adequação dos conteúdos de música a cada fase do desenvolvimento infantil:

Crianças de zero a três anos: o trabalho com Música deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. Crianças de quatro a seis anos: para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de: explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais. (BRASIL, 1998, p. 55).

Quando objetivos estabelecidos para cada faixa etária são devidamente aplicados, podem promover o desenvolvimento integral da criança. No entanto, não se deve deixar de considerar as individualidades, pois não são todos que se desenvolvem da mesma maneira e ao mesmo tempo. O fato é que a criança sempre está ávida a aprender música. Como um ser “brincante”, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. (BRITO, 2003).

Estudiosos apontam para o processo de estruturação psíquica do indivíduo, em que a música também está presente desde cedo. O ouvido interno e médio do feto atinge proporções adultas por volta do quinto mês de gestação. Portanto, pode-se concluir que a criança está em meio a sons e ruídos desde a vida intrauterina e, após o nascimento, o mundo sonoro se associa a experiências gratificantes, advindas da intervenção da mãe quando ela se manifesta musicalmente para o bebê, quer pelo canto, quer por outro instrumento.

Winnicott (1975), estudando as primeiras relações existentes entre o bebê e o mundo exterior, entre o subjetivo e o objetivo, conclui que a criança não concebe a ideia de se constituir como outro ser, pois compreende o seio da mãe como prolongamento de si mesma. A mãe, através de uma adaptação quase

completa, propicia ao bebê essa *ilusão*, de que está, por assim dizer, sob o controle mágico do filho (WINNICOTT, 1975, p. 26). De acordo ainda com o autor, por volta dos quatro ou seis meses aos oito ou doze, ocorre o rompimento natural dos bebês com sua mãe, e a criança busca reduzir a ansiedade causada pela separação, elegendo outro objeto (ursinho, cobertor, entre outros...) que a substitua, relacionando-se com ele e incorporando-o internamente, o qual Winnicott denomina “objeto transicional”. As primeiras relações da criança com o meio externo servirão de base para a construção do pensamento simbólico. Winnicott (1975, p. 30) diz que na verdade, essa experiência vivida pelos indivíduos enquanto bebês “é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador”.

Com o desenvolvimento da criança, os objetos transicionais vão sendo naturalmente substituídos e surgem os fenômenos transicionais. Estes são compostos por uma área intermediária de experiências que está entre a objetividade e a subjetividade, espaço habitado pelos fenômenos e objetos transicionais, chamado de espaço potencial. Winnicott (1975) afirma que por meio de brincadeiras e jogos musicais, pode-se despertar o desejo de aprender, liberando a inteligência num viver criativo. Por isso os educadores devem buscar compreender o sujeito da educação como um todo, como um ser que pensa, que sente e que precisa contar com um equilíbrio entre as suas diversas dimensões a fim de desenvolver todo o seu potencial.

Como já mencionado neste trabalho, existem estudiosos que apontam para o processo de estruturação psíquica, em que a música também está presente desde cedo. Observa-se que antes ainda de começar a falar, podemos ver o bebê cantar, gorjear, experimentando os sons que podem ser produzidos com a boca. Isso é observado claramente quando reproduz o movimento do acalanto, balançando-se, cantarolando e emitindo algum som.

Vale ressaltar aqui, por meio de outros autores, alguns pontos da relação entre a música e a criança no processo educacional. Segundo Nicole Jeandot,

A criança de 2 anos é capaz de cantar versos soltos, fragmentos de canções, geralmente fora do tom. Reconhece algumas melodias e cantores. Gosta de movimentos rítmicos. As crianças de 3 anos já conseguem reproduzir canções inteiras, embora geralmente fora do tom. Tem menos inibição para cantar em grupo e reconhece várias melodias. Começa a fazer

coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais. Gosta de participar de grupos rítmicos: marcha, pula, caminha, corre, seguindo o compasso da música. Já com as crianças de 4 anos, nos propõe que a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira. A criança de 5 anos entoa mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de um extenso repertório musical. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples. Consegue pular em um só pé e dançar conforme o ritmo da música. Percebe a diferença dos diversos timbres (vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade (forte e fraco). (JEANDOT, 1997, p. 63).

Reconhecer as fases de desenvolvimento da criança e suas capacidades para responder ao trabalho com a linguagem musical certamente contribui para o seu desenvolvimento global. Daí ser necessário compreender os motivos pelos quais a música deve ser valorizada na escola:

Conhecer música é importante. A música transmite nossa herança cultural. É tão importante conhecer Beethoven e Louis Armstrong quanto conhecer Newton e Einstein. A música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida. A música é criativa e autoexpressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres. A música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras. A música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo. A música melhora a aprendizagem de todas as matérias. A música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantificável. (CAMPBELL; CAMPBELL; DICKINSON, 2000, p.147).

Explicitando os benefícios que a música oferece, sem a pretensão de formar especialistas, os autores enfatizam como é válido, tanto para o professor de Educação Infantil em sua formação inicial, quanto para os alunos que posteriormente estarão sob seus cuidados, terem contato com a música, vivenciando-a.

A ocorrência natural da aquisição dos conhecimentos depende da adequação da aprendizagem. Considerando que esse processo sofre influências psicológicas, sociológicas e fisiológicas, a presença da música pode trazer contribuições significativas não só para a aquisição dos conhecimentos, como também para o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo.

3.3.4 O desenvolvimento infantil e a Música

Teóricos do desenvolvimento, como Piaget e Vygotsky, enfatizaram que a capacidade de conhecer e aprender forma-se a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o ambiente que o circunda (PIVA, 2008). Em seu processo de desenvolvimento, as crianças participam ativamente na conquista de informações, interagindo com outras crianças e adultos, ampliando sua autoestima, a capacidade afetiva e a forma de pensar, além de articular de forma integrada diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo).

Para atender a finalidade desta pesquisa e com base nas contribuições dos autores que investigam o tema, serão abordados aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, associados à faixa etária de 0 a 6 anos. Segundo Piaget (1961), a vida é criação contínua de formas cada vez mais complexas e progressiva adaptação dessas formas ao meio. Desenvolvendo tal concepção, Cabral e Nick afirmam:

A inteligência é um exemplo específico do comportamento de adaptação, isto é, da capacidade individual de acomodação ao meio, pensando e agindo em termos de organização e reorganização. O processo cognitivo tem início nos reflexos fortuitos e difusos do recém-nascido e progride por fases até o raciocínio lógico e formal do adulto. Em cada fase, as organizações mentais do indivíduo evoluem, reorganizam a informação e elaboram novas capacidades que permitem cada vez mais complexos padrões de comportamento, pensamento e raciocínio inteligentes. (CABRAL; NICK, 2006, p. 80).

Na obra, “A linguagem e o pensamento da criança”, Piaget apresenta o conceito que acabou direcionando o conhecimento sobre como a criança pensa e aprende:

O desenvolvimento cognitivo deve ser visto como a construção de conceitos e conhecimentos pela elaboração contínua de novas estruturas mentais que prolongam e ultrapassam as anteriores. É esse caráter sequencial da constituição da inteligência que permite que se fale em períodos de desenvolvimento cognitivo. (PIAGET, 1961, p.17).

Rappaport, Fiori e Davis (1981), corroborando tal conceito, apontam que o desenvolvimento infantil segue determinadas etapas (fases, períodos ou estágios), caracterizadas pela aparição de estruturas originais e de uma forma de equilíbrio que dependem das construções anteriores, mas dela se distinguem. Para

seguir este estudo, serão apresentadas considerações sobre as crianças de 0 a 6 anos.

De acordo com Piaget, Inhelder (1974), o período da inteligência sensório-motora (de 0 a 2 anos) inicia-se com atos puramente reflexos ligados a tendências instintivas, tais como nutrição e reação simples de defesa, após as quais aparecem os primeiros hábitos elementares. As diversas reações reflexas não se repetem simplesmente, mas incorporam novos estímulos que são assimilados. É o ponto de partida para novos comportamentos. As sensações, percepções e movimentos próprios da criança se organizam em esquemas de ação, aos quais ela incorpora as novidades vindas do mundo externo, como se tentasse, por exemplo, diante de um objeto novo, entender se ele é para ser chupado, tocado ou sacudido. De acordo com Piaget (1986), pode-se dizer que esses esquemas compõem a estrutura cognitiva mais elementar, da mesma maneira como mais tarde os conceitos compõem as estruturas às quais o sujeito incorporará as novas informações vindas do exterior.

Nesse período, Piaget fala de um egocentrismo integral, na medida em que o corpo da criança não é dissociado do mundo externo. Se nos primeiros meses, a criança se desinteressava de um objeto logo que ele desaparecesse de seu campo perceptivo, algum tempo depois, ela já passa a procurar o objeto desaparecido, de forma que, ao final do primeiro ano de vida, será capaz de considerar a mobilidade de uma peça, independente de seu próprio movimento, e saberá também levar em conta os deslocamentos desse objeto no espaço. No curto espaço de tempo desse período, por volta de dois anos, a criança evolui, de uma atitude passiva em relação ao ambiente e pessoas de seu mundo, para uma atitude ativa e participativa. Sua integração no ambiente ocorre também pela imitação das regras. E, embora compreenda algumas palavras, mesmo no final do período só é capaz de fala imitativa.

No *período pré-operatório* (2 a 7 anos), o que de mais importante acontece é o aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectuais, afetivos e sociais da criança. A interação e a comunicação entre os indivíduos são, sem dúvida, as consequências mais evidentes da linguagem. Com a palavra, abre-se a possibilidade de exteriorização da vida interior e, portanto, de corrigir ações futuras. A criança já antecipa o que vai fazer. Como decorrência do aparecimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento se

acelera. Grande parte do repertório verbal é usada por ela de forma imitativa, sem que domine o significado das palavras; tem dificuldades em reconhecer a ordem em que mais de dois ou três eventos ocorrem e não possui o conceito de número. Por ainda estar centrada em si mesma, ocorre uma primazia do próprio ponto de vista, o que torna impossível o trabalho em grupo (PIAGET, 1961).

No que concerne ao aspecto afetivo, surgem os sentimentos interindividuais, sendo que um dos mais relevantes é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela, como por exemplo, pais e professores, experimentando um misto de amor e temor. É importante considerar, ainda, que nesse período, segundo Piaget (1961), a maturação neurofisiológica se completa, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina – pegar pequenos objetos com as pontas dos dedos, segurar o lápis corretamente e realizar os delicados movimentos exigidos pela escrita. Por fim, Piaget (1961) leva a compreender o que são os mecanismos funcionais comuns a todos os estágios, ou seja, que todo pensamento ou sentimento, movimento ou ação da criança é decorrente de uma necessidade, que a impulsiona. Assim, Dias, (2012, p. 65) considera que os docentes podem ter, com base nas ideias piagetianas, a possibilidade de reavaliar suas práticas educativas e reelaborar suas concepções acerca da aprendizagem.

Piaget reafirmou também a importância da música para o desenvolvimento integral da criança:

Processos cognitivos que remetem a música a vários aspectos: musical, melodia e outros; como elemento dentro do meio físico social (cultura musical); como elemento que desenvolve o raciocínio lógico matemático (leitura e escrita da linguagem musical estão associados à matemática através dos compassos, contagem de tempo, sincronia dos ritmos); como elemento propiciador de desenvolvimento de aspectos motores (coordenação viso motora, discriminação visual e auditiva). (PIAGET, 1987, p. 98).

Se a música, como expressão artística e cultural, for contemplada na formação da criança, o musicalizar acontece e faz com que ela desenvolva o senso musical, a expressão, o ouvido, o ritmo e a sensibilidade. Para Peery (2006, p. 461), isso pode ocorrer em diferentes espaços, incluindo, certamente, a escola:

A música torna-se parte da vida de uma criança com as experiências em família, o contacto com a rádio e a televisão, a participação em serviços religiosos, a disciplina de música no currículo escolar, o jogo e atividades recreativas organizadas. (PEERY, 2006, p. 461).

Para Weigel (1988), a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. Piva (2008) acrescenta que as brincadeiras musicais contribuem para reforçar todas as áreas do desenvolvimento infantil, representando um inestimável benefício para a formação e o equilíbrio da personalidade.

Discorrendo ainda sobre o desenvolvimento infantil e a Música, Silveira (2005) traz sua colaboração, apresentando uma investigação psicanalítica, por meio da qual, teóricos da psicanálise e psicólogos estudaram os efeitos da voz e dos primeiros contatos da criança com a música, ainda no espaço intrauterino.

Assim, como diz Freud (1891), ainda que a psicanálise tenha ocupado menos de seu espaço com a questão musical do que com outras questões, como a palavra, por exemplo, é preciso lembrar que desde seus primórdios, um dos elementos mais importantes em sua história foi o som, pois desde sempre a prática psicanalítica pode ser situada como proposta de cura pela palavra, que, desde o início, era trazida, inevitavelmente, através da voz dos pacientes.

Laznik (1997), por sua vez, enfatiza a importância de que a criança ainda não falante mantenha contato com o som, como condição básica para a construção de uma senso-percepção da palavra e, assim, tenha acesso a ela e à própria estruturação do inconsciente.

É importante esclarecer que não existe, no presente momento, a intenção de desenvolver um estudo minucioso sobre o desenvolvimento infantil, mas sim a de chamar atenção para a potencialidade desse estudo na busca de explicações sobre a relação do desenvolvimento infantil, com a música e a formação inicial do professor de Educação Infantil, sob o ponto de vista dos teóricos cognitivistas e psicanalíticos.

O Quadro1 apresenta os estágios do desenvolvimento psicosexual, segundo Freud:

QUADRO 1 - Estágios do Desenvolvimento Psicosssexual (Freud)

Estágio	Idade	Zonas Erógenas	Principal Tarefa desenvolvimental (fonte potencial de conflito)	Algumas características adultas das crianças que tiveram fixação nesse estágio	Desenvolvimento Cognitivo
Oral	0-1	Boca, Lábios, Língua	Desmame	Comportamento oral, como fumar, reagir exageradamente; passividade e credulidade.	Desenvolvem-se as capacidades de aprender e lembrar, bem como as de responder aos estímulos sensoriais.
Anal	2-3	Ânus	Treinamento de controle da urina e fezes	Muita ordem, parcimônia, obstinação, ou o oposto.	A capacidade de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente.
Fálica	4-5	Genitais	Édipo	Vaidade, inquietação ou o oposto.	O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros. A imaturidade cognitiva resulta em algumas ideias ilógicas sobre o mundo. Aprimoram-se a memória e a linguagem. A inteligência torna-se mais previsível. É comum a experiência no maternal; mais ainda, na pré-escola.

Fonte: Bee (1997, p. 62); Papalia e Olds (2010, p. 12).

Portanto, (MÁRCICO, 1982, p.23), diz que no desenvolvimento musical, como em todos os outros aspectos do desenvolvimento humano, as aquisições prévias exercem influência e efeito prolongado sobre as novas experiências. O grau de desenvolvimento musical de um sujeito dependerá da qualidade do seu senso musical, nível de maturidade e influências do meio físico e sociocultural.

Papalia e Olds (2010, p. 12) apresentam também o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial da criança dividido em fases, do período pré-natal até os seis anos, como se observa no quadro a seguir:

QUADRO 2 - Principais Desenvolvimentos Típicos em Quatro Períodos do Desenvolvimento da Criança.

Faixa Etária	Desenvolvimento Físico	Desenvolvimento Cognitivo	Desenvolvimento Psicossocial
Período Pré-Natal (da concepção ao nascimento)	Ocorre a concepção por fertilização normal ou por outros meios. Desde o começo a dotação genética interage com as influências ambientais. Formam-se as estruturas e os órgãos corporais básicos: inicia-se o surto de crescimento físico, este, é o mais acelerado do ciclo de vida. É grande a vulnerabilidade às influências ambientais.	Desenvolvem-se as capacidades de aprender e lembrar, bem como as de responder aos estímulos sensoriais.	O feto responde à voz da mãe e desenvolve uma preferência por ela.
Primeira Infância (do nascimento aos 3 anos)	No nascimento, todos os sentidos e sistemas corporais funcionam em graus variados. O cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental. O crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras são rápidos.	A capacidade de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente.	Formam-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas. A autoconsciência se desenvolve. Ocorre a passagem da dependência para a autonomia. Aumenta o interesse por outras crianças.
Segunda Infância (3 a 6 anos)	O crescimento é constante; a aparência torna-se mais esguia e as proporções mais parecidas com as de um adulto. O apetite diminui e são comuns os problemas com o sono. Surge a preferência pelo uso de uma das mãos; aprimoram-se as habilidades motoras finais e gerais e aumenta a força física.	O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros. A imaturidade cognitiva resulta em algumas ideias ilógicas sobre o mundo. Aprimoram-se a memória e a linguagem. A inteligência torna-se mais previsível. É comum a experiência no maternal; mais ainda, na pré-escola.	O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a auto-estima é global. Aumentam a independência, a iniciativa e o autocontrole. Desenvolve-se a identidade de gênero. O brincar torna-se mais imaginativo mais elaborado e, geralmente, mais social. Altruísmo, agressão e temor são comuns. A família ainda é o foco da vida social, mas outras crianças tornam-se mais importantes.

Fonte: Papalia e Olds (2010, p. 12).

O desenvolvimento físico, nesses aspectos, é decorrência da interação da criança com o meio familiar e o grupo social nos quais está inserida, formando a grande estrutura de alicerce do eu-corporal (OSTERRIETH, 1997).

Para Didier-Weill (1997), a música remete aos primeiros tempos da constituição psíquica, em que as experiências do sujeito estavam mais ligadas à sonoridade da voz materna do que com o significado de suas palavras. Essa percepção remete à compreensão da música como a mais arcaica das experiências dos seres humanos. Um dos primeiros estímulos a que a criança reage, ainda no ventre materno, é a música, a qual, muitas vezes, é expressa também antes da fala.

O autor relembra que a música é uma espécie de ponto de passagem entre o passado e futuro. Ou seja, pode ser percebida enquanto minimamente representada pelo seu ouvinte, permitindo, assim, uma experiência de percepção e representação.

Portanto, os significados elaborados e transmitidos pela música se realizam não apenas no plano cognitivo, mas também nos plano afetivo e motor, envolvendo integralmente o ser humano. A partir desses aspectos vê-se que inserir a música no dia a dia da criança, no ambiente educacional, é uma necessidade, cabendo ao professor o papel fundamental de criar situações que facilitem o envolvimento da criança com a linguagem musical.

Vygotsky (1998) e seus colaboradores estudaram o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores do homem, acreditando que a linguagem atuaria como o principal fator para que esse desenvolvimento ocorresse. Analisando a linguagem como um conjunto de símbolos com caráter histórico e social, enfatizaram a importância da informação e da interação linguística para a construção do conhecimento. Suas ideias ajudaram a esclarecer as relações entre pensamento, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Em relação à arte, Vygotsky (2001) acredita que a música e a poesia, por exemplo, tenham provavelmente surgido como trabalho coletivo, físico e pesado, com o objetivo de aliviar a tensão. A arte reveste-se, então, de uma função organizadora ou sistematizadora do sentido social do indivíduo, como solução e vazão à tensão angustiante. Assim aponta Vygotsky:

A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência; o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se. (...) a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos. (VYGOTSKY, 2001, p. 308-310).

O autor explica, ainda, que o ser humano não é capaz de responder, cognitivamente, à enorme quantidade de estímulos que recebe do meio. Permanece, então, no interior do indivíduo, muito a realizar, o que só pode ser solucionado na ação completa da existência: um processo que exige a participação da cognição e da afetividade. A arte seria desse modo, o instrumento a integrar essas duas instâncias, uma forma de equilibrar o organismo ao meio (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010). Em relação ao desenvolvimento infantil, Vygotsky adverte:

Porém, se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (VYGOTSKY, 1989, p.105).

Embora o autor discorresse a respeito do brinquedo no capítulo onde foi retirado esse excerto, pode-se entender este argumento como válido para todo o processo de desenvolvimento infantil. Se quisermos que ela avance, que se interesse pela escola, pelos conteúdos e atividades escolares, a criança precisa necessariamente ser motivada (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Howard Gardner (1983) também traz sua contribuição para o tema em pauta, com sua teoria sobre as inteligências múltiplas, na qual pontua que a inteligência humana é multifacetada e que as habilidades especiais constituem apenas parte do conjunto que a constitui, chamando atenção para o fato que, de todos os talentos com que os indivíduos podem ser dotados, nenhum surge mais cedo do que o talento musical.

Maria Clara S. Salgado Gama (1998), doutora em Educação Especial pela Universidade de Colúmbia, Nova Iorque, aponta que Gardner questionou a tradicional visão da inteligência a partir das pesquisas que ele desenvolveu. Influenciado por Piaget, distingue-se de seu colega, na medida em que, enquanto Piaget acreditava que todos os aspectos da simbolização partem de uma mesma função semiótica, ele defende que processos psicológicos independentes são empregados ao passo que o indivíduo lida com símbolos linguísticos, numéricos, gestuais ou outros.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1985) é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação. Sua insatisfação com a ideia de Quociente de Inteligência (QI) e com visões unitárias de inteligência, que focalizam, sobretudo, as habilidades importantes para o sucesso escolar, levou Gardner a redefinir inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas. Por meio da avaliação das atuações de diferentes profissionais em diversas culturas, e do repertório de habilidades dos seres humanos na busca de soluções, culturalmente apropriadas, para os seus problemas, Gardner trabalhou no sentido inverso ao desenvolvimento, retroagindo para eventualmente chegar às inteligências que deram origem a tais realizações. As implicações da teoria de Gardner para a educação são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e à relação existente entre estes estágios, a aquisição de conhecimento e a cultura. (GAMA, 1998, p. 5).

Complementado, Gama (1998) afirma ainda que segundo a teoria de Gardner, o desenvolvimento de cada inteligência será determinado tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais. Trazendo essa informação para o foco deste estudo, conclui-se que, por meio da música, habilidades e sentimentos podem ser aflorados e colocados à disposição da aprendizagem nas diversas áreas do saber. Isso vem ao encontro do que é tratado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), no que concerne às diferenças culturais que tornam mais rico o ambiente educacional:

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. (BRASIL, 1998, p. 57).

Reunindo, assim, as contribuições de todos os autores citados, mais uma vez reafirma-se a importância da utilização da linguagem musical no contexto educacional, visando ao desenvolvimento integral da criança, como veremos a seguir, sobre a música e o desenvolvimento do cérebro.

3.3.5 A Música e o desenvolvimento do cérebro

Estudos da neurociência apontam que o momento mais significativo do desenvolvimento do cérebro se dá em crianças, do nascimento até a idade de 10 anos, quando as conexões dão origem aos diversos sistemas do neurodesenvolvimento, que ajudam no desenvolvimento de várias inteligências. Assim sugerem Cardoso e Sabbatini (2000):

A educação de crianças em um ambiente sensorialmente enriquecedor desde a mais tenra idade pode ter um impacto sobre suas capacidades cognitivas e de memórias futuras. A presença de cor, música, sensações, variedade de interação com colegas e parentes das mais variadas idades, exercícios corporais e mentais podem ser benéficos (desde que não sejam excessivos). (CARDOSO; SABBATINI, 2000 p.11).

As autoras apontam também a importância de a criança manter contato com a música nos ambientes familiares e escolares, verificando os benefícios dessa atividade para o desenvolvimento cerebral e das capacidades cognitivas. Para Stralio (2001),

A inteligência pode ser desenvolvida por meio da audição, e que a criança quanto mais cedo entrar em contato com o mundo da música, maiores serão as chances de que ela assimile novos códigos sonoros, funcionando como uma nova forma de exteriorizar os sentimentos, como um novo idioma, que servirá de caminho para as emoções. (STRALIOTTO, 2001, p.63).

Corroborando os estudos que comprovam a importância da música, especialmente às crianças em fase de desenvolvimento e aprendizado do mundo, Ilari (2003), por sua vez, vem afirmar que:

Ninguém precisa fazer magia: para desenvolver a inteligência musical e o cérebro da criança, basta fazer música. O educador deve utilizar de grande variedade de atividades e tipos de música. Cantar, bater ritmos, movimentar-se, dançar, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, construir instrumentos musicais, cantar espontaneamente e outros, devem fazer parte da musicalização das crianças. Todas essas atividades são benéficas e podem contribuir para o desenvolvimento do cérebro da criança. (ILARI, 2003, p.14).

A contribuição da neurociência para compreender a importância da música na formação integral da criança recebe ênfase em seu livro, “Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro”, quando Sacks (2007) esclarece:

Existem, indubitavelmente, áreas específicas do córtex⁴ que alicerçam a inteligência e a sensibilidade musicais, e pode haver formas de amusia⁵ quando ocorrem danos a essas áreas. [...] não é preciso possuir conhecimentos formais de música, na verdade, nem sequer, é preciso ser particularmente musical para apreciá-la e responder a ela nos níveis mais profundos. A música é parte do homem, e não existe cultura humana na qual ela não seja altamente desenvolvida e valorizada. (SACKS, 2007, p. 329).

Experiências realizadas com a música, enfim, levam a entender e atestam, de forma extraordinária, os efeitos da música na mente humana.

3.3.6 O desenvolvimento musical na criança

⁴ Córtex: a parte mais desenvolvida do cérebro humano é responsável pelo pensamento e raciocínio, por funções cognitivas, processos de percepção sensorial (visão, audição, tato e olfato) e pela capacidade de produzir e entender a linguagem. (CÓRTEX, 2012).

⁵ Amusia: incapacidade de perceber, produzir ou reproduzir sons musicais. (BALLONE, 2010).

Mársico, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em seu livro "A Criança e a Música" (1982, p. 30-39), apresenta as características do desenvolvimento musical, organizado em quatro etapas, de acordo com faixas etárias:

- *1ª etapa: do nascimento aos 2 anos*
- *2ª etapa: dos 3 aos 6 anos*
- *3ª etapa: dos 7 aos 12 anos*
- *4 etapa: adolescência*

Considerando o objetivo desta pesquisa, serão abordadas apenas as 1ª e 2ª etapas do desenvolvimento musical na criança.

- *1ª etapa: do nascimento aos 2 anos:*

Os psicólogos da música são unânimes em afirmar que as crianças expostas a um ambiente musicalmente rico durante os primeiros meses de vida, desenvolvem-se mais rapidamente do que aquelas que não vivem essa experiência. Para Bronfenbrenner (apud LOWENFELD, 1975, p.118), as crianças inseridas num meio sem estímulos, sem atrativos e, ainda, carentes de afeto não se desenvolvem normalmente em todas as fases de seu crescimento. Já Gesell (2000), constatando as muitas mudanças que ocorrem após o primeiro ano de vida, observou que em relação à música, aos 18 meses a criança já é capaz de cantar espontaneamente, empregando sílabas, presta atenção a certos sons, como apitos, relógios, campainhas, e reage ritmicamente a músicas com uma atividade total do corpo. Nesse período, o comportamento da criança tem sido classificado como vocal rítmico e auditivo.

A exploração do mundo que a cerca é feita através dos sentidos; por meio deles percebe o mundo, seu próprio corpo e suas possibilidades motoras, adquire a linguagem e recolhe informações que vão permitir sua expressão e comunicação posteriores.

- *2ª etapa: dos 3 aos 6 anos:*

De modo geral, a criança começa esse período apresentando um desenvolvimento limitado da linguagem e da habilidade da fala. A atenção é relativamente curta e a fixação dessa atenção vai depender do interesse da atividade que se lhe propõe. Aos seis anos, já é capaz de maior concentração e mostra-se ansiosa para aprender sobre as coisas que estão dentro de suas

possibilidades e se interessa por tudo que a rodeia. Aprende por meio da manipulação concreta de objetos e da vivência de situações reais. Interessa-lhe o aqui e o agora e as realizações com fins imediatos.

Entretanto, há na natureza humana aptidões que estão à espera de desenvolvimento. Vê-se que a criança que respira, caminha, corre e salta possui um instinto rítmico que precisa somente ser liberado e orientado para atingir o máximo do seu desenvolvimento. Musicalizar a criança nada mais é do que despertar nela a expressão espontânea e as potencialidades latentes, antes da prática de qualquer instrumento (MÁRSICO, 1982).

Suzigan elenca alguns processos cognitivos que podem ser favorecidos quando se tem acesso à musicalização:

Linguagem de expressão (caracteres sonoros, gramática musical, melodia, etc.); como elemento dentro do meio físico e social (cultura musical); como elemento que desenvolve o raciocínio lógico-matemático (leitura e escrita da linguagem musical estão associadas à matemática através dos compassos, contagem de tempo, sincronia dos ritmos); como elemento propiciador de desenvolvimento de aspectos motores (coordenação viso motora, discriminação visual e auditiva). (SUZIGAN, 1990, p. 20).

Educar pela música possibilita experiências e vivências importantes para a formação do indivíduo, pois trabalhando a sensibilidade, fomenta transformações nas diferentes etapas da vida de uma criança, como o reconhecimento dos valores morais, o desenvolvimento das sensibilidades, da personalidade e da criatividade. A utilização e exploração da música transportam a situações e realizações indeléveis, sobretudo nas crianças pequenas. A partir da relação entre o gesto e o som, ouvindo, cantando, imitando e dançando, elas constroem o seu conhecimento sobre música, trilhando o mesmo caminho do homem primitivo na descoberta e na exploração dos sons.

No que diz respeito à relação com os materiais sonoros, é importante notar que a criança, na faixa etária de 0 a 6 anos, confere importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora. Os primeiros movimentos que executa para produzir sons são sacudir e bater, de forma que explorar as teclas de um piano é tal e qual percutir uma caixa ou um cestinho, por exemplo. Interessa-se pelos modos de ação e produção dos sons e está sempre atenta às suas características e sua origem, se produzidos por um instrumento musical, pela voz ou qualquer objeto, descobrindo possibilidades sonoras com todo material acessível. Brito afirma que:

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. (BRITO, 2003, p. 35).

A exploração do som e suas qualidades, altura, duração, intensidade e timbre, são o que caracteriza a produção musical das crianças de 0 a 6 anos, afinal, e não a criação de temas ou melodias precisamente definidos. Diante de um teclado, por exemplo, importa explorar livremente os registros grave e agudo (*altura*), tocando forte ou fraco (*intensidade*), produzindo sons curtos ou longos (*duração*), imitando gestos que observa e reconhece como responsáveis pela produção do som, sem a preocupação de localizar as notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) ou reproduzir exatamente qualquer melodia conhecida.

Proporcionar essas experiências à criança exige do professor um conhecimento específico que deve ser desenvolvido em sua formação inicial. Daí a importância de percorrer a história dos cursos de Pedagogia no Brasil e verificar como a música vem sendo contemplada nas matrizes curriculares ao longo do tempo.

3.4 A História da Pedagogia no Brasil- Formação Inicial

Segundo Saviani (2008), em sua obra, "Pedagogia no Brasil", a problemática pedagógica teve início no país com a vinda dos jesuítas, responsáveis pela instalação das primeiras escolas, embora, à época, o termo "pedagogia" ainda não tivesse sido utilizado. Após a independência, projetos apresentados no Parlamento e a questão da formação de professores passam a ocupar espaço, e são criadas as primeiras instituições que objetivavam a formação docente, como as escolas normais.

Silva, Souza e Vieira (2012) comentam que, tendo o Ato Adicional de 1834 atribuído às províncias a responsabilidade pela instrução primária, a primeira Escola Normal do país foi instalada em Niterói, na província do Rio de Janeiro, em 1835. Ainda no século XIX, outras foram sendo instituídas, também, na Bahia, em 1836, no Mato Grosso, em 1842 e em São Paulo, em 1846. De acordo com Saviani

(2008, p.17), “[...] o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890”.

O Decreto de Francisco Campos, relativo ao Estatuto das Universidades Brasileiras, publicado no ano de 1931, dispôs sobre a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, estabelecendo, pela primeira vez, a formação docente como parte da estrutura do ensino superior.

Com a fundação da Universidade de São Paulo - USP, em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, segundo seus fundadores “[...] assumia o caráter de alma mater da universidade enquanto instituição integradora de todos os conhecimentos humanos” (SAVIANI, 2008, p. 25). O autor aponta que estudantes poderiam ter a chance de frequentar uma faculdade no intuito de adquirir conhecimentos que ele acredita ser o que lhes permitiriam ingressar em elevados patamares cultural.

A Universidade do Brasil - criada em 1939, como resultado da reorganização da Universidade do Distrito Federal extinta pelo decreto n. 1.063/1939 determinou a organização do ensino superior em todo país. O Decreto n. 1.190/39 estruturou a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática, esta última chamada “seção especial”. A seção de Pedagogia era “constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia”. (SAVIANI, 2008, p. 38 - 39).

Nessa época, mediante concursos, professores que já atuavam na área frequentavam cursos superiores de Pedagogia e assumiam funções administrativas, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e municípios.

O curso de Pedagogia, padronizado em 1939, oferecia título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, e o título de licenciado, que habilitava ao registro de professor aqueles que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, em que se ofereciam a disciplina Didática e Prática de Ensino, conhecido como esquema 3+1. O curso de Pedagogia, nessa época, abordava, em cursos distintos, a ciência pedagogia e o conteúdo da didática. Esta prática levava a entender que, no bacharelado, formava-

se o técnico em educação, e na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal.

Por meio da homologação da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1 para o curso de Pedagogia. Regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última, em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, então, a dualidade bacharelado e licenciatura em Pedagogia. O Parecer CFE nº 251/62, de autoria de Valnir Chagas, no intuito de regulamentar o curso, na verdade levanta considerações sobre sua indefinição trazendo à tona a discussão relativa à sua manutenção ou extinção. O documento apresenta a sugestão de que a formação dos professores primários aconteceria em nível superior e a dos especialistas, em nível de pós-graduação, o que poderia acarretar a extinção do curso de Pedagogia (SAVIANI, 2008).

Segundo Silva (1999), desde seu nascimento, discutia-se se o curso de Pedagogia tinha, realmente, ou viria a ter um conteúdo próprio que justificasse sua criação e permanência. Como afirma o autor, percebe-se, no decorrer da história, a dificuldade de ele ser reconhecido, seja por deficiências quanto à sua identidade, seja pela indefinição da função dos formandos.

Em 1968, é aprovada a Lei nº 5.540, a chamada Reforma Universitária, que facultava aos formados em Pedagogia as habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades para atender o desenvolvimento nacional e as demandas do mercado de trabalho. Em 1969, o Parecer CFE nº 252, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, apresenta um perfil mais claro para o curso e para o egresso, atribuindo o diploma de licenciado.

Tal Parecer torna-se um divisor de águas, por ter definido as habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia, mostrando que além de ser formador para a docência do ensino normal, formava igualmente especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão, inspeção de escolas e sistemas escolares. Surge nessa época também a função de pedagogo, como estudioso da teoria, dos fundamentos ou da metodologia da educação, habilitado para atuar como docente na Educação Especial, na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Esta última surge como extensão da antiga

formação de professores de nível médio, constando posteriormente, como uma das habilitações do curso, como pré-requisito para as demais, ou como única habilitação do curso (SILVA, 2002). O Parecer prescrevia ainda a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em quatro anos. Antes de 1972, os licenciados em Pedagogia podiam conseguir o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

Várias universidades, na década de 1980, por estarem inteiradas do cenário histórico e inseridas em uma sociedade que passava pela reabertura democrática realizaram reformas curriculares, tornando possível ao curso de Pedagogia preparar professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os processos de ensinar, aprender e o de gerir escolas, compunham o cerne das preocupações e decisões. Críticas aos processos educativos, quanto ao caráter organizacional e didático-metodológico marcaram o início dos anos 80, apresentando uma preocupação, por parte dos especialistas, quanto ao papel que desempenhavam na escola, prejudicado na sua formação, que passou a ser alvo de reflexões.

Passa então, em um movimento integrado, a ser indicada uma nova postura para os especialistas, na direção oposta daquilo que se pretendia no contexto de regime ditatorial. Desse modo, não somente a formação desses profissionais precisava mudar, mas também sua mentalidade e linhas de ação (FONTES; VIANA, 2003). Priorizando a formação docente, algumas faculdades extinguiram as habilitações que formavam especialistas. Outras alteraram a estrutura e conteúdos do curso, dando-lhe um perfil mais integrado. Mas havia também cursos que preferiam manter as habilitações na sua forma original (PIZZI, 1997).

Professores e universitários marcaram esse período organizando-se na esperança de reformular os cursos de formação em nível nacional. Os registros das discussões desse início de mobilização configuram importantes documentos a respeito do curso e da identidade do pedagogo, e constituem a gênese das entidades representativas do movimento dos educadores atuantes até hoje (MARTELLI; MANCHOPE, 2006).

A LDBEN, Lei nº 9.394/1996, aprovada em 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 3 (BRASIL, 2006a), marca um novo tempo para a Pedagogia, definida como a habilitação necessária para a docência na

Educação Infantil (BRASIL, 2008), sob a perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) e da Resolução nº 1/2006 em seu Art. 4º referenda que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 11).

Gatti, Barreto e André (2011) colaboram quando mencionam que a complexidade curricular exigida para esse curso é grande. Notando-se também, pelas orientações da Resolução 01/2006 acima citada, a dispersão disciplinar que se impõe, em função do tempo de duração do curso e da sua carga horária, dado que ele deverá propiciar um amplo campo de contribuições educacionais, como também, conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental-ecológicos, psicológicos, linguísticos, entre outros (BRASIL, 2006).

Essas postulações criaram tensões e impasses ainda não bem equacionados para o desenvolvimento curricular desses cursos. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, não é tarefa fácil (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011). Contudo, Nunes e Gatti, 2009, dizem que como as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso são amplas, a estruturação do currículo fica a encargo de cada instituição.

Portanto, quando se fala de estruturação de currículo, vale ressaltar que a pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo (TARDIF, 2007).

3.5 Aspecto histórico da Música na formação do professor de Educação Infantil no Brasil

Tratando dos aspectos históricos do curso de Pedagogia no Brasil, este item busca averiguar a presença da Música nos cursos de formação do professor de Educação Infantil no Brasil. Há que se considerar a importante contribuição de Fucks (1991), Bellochio *et al.* (1998) e Jardim (2003), que demonstram, por meio de suas pesquisas, que a música sempre foi contemplada nas matrizes curriculares da Escola Normal e na Habilitação Específica para o Magistério, haja vista ter sido incluída pela primeira vez na Escola Normal em São Paulo, em 1890. Portanto, com presença constante nos cursos de formação de professores, veio a enfraquecer posteriormente, com o surgimento do curso superior de Pedagogia, no ano de 1939, perdendo seu espaço.

A partir de 1996, porém, com a promulgação da LDB, a arte passou a ser mais valorizada nos currículos escolares, igualando-se às demais disciplinas dos currículos. Surge então a necessidade de reformulação da matriz curricular dos cursos de Pedagogia, na qual a disciplina Artes foi inserida.

Ciszevski (2010), em sua pesquisa sobre a realidade da formação musical dos cursos de Pedagogia paulistas, contabilizou 354 cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia. Analisando as grades curriculares de 260 deles, para identificar a presença, ou não, das disciplinas Artes e Música, o pesquisador chegou ao número de 199 cursos dos quais 7% possuíam disciplinas relativas às diferentes expressões artísticas e 14%, possuíam disciplina específica de Música.

Vale ressaltar que a realidade do cenário educacional brasileiro, no tocante a música ser contemplada nos currículos dos cursos de Pedagogia, ainda é um grande desafio. Como descrito por Bellochio (2000, p. 75), na maioria dos cursos não foram incluídas “disciplinas de ensino de Música, como componente dos currículos, salvo exceções”. Vê-se que a tradição dessa prática, existente na formação dos professores no curso Normal e na Habilitação Específica para o Magistério, não foi transportada a contento para os currículos dos cursos de Pedagogia.

3.6 A Música na Pedagogia – Formando a Docência

Pensando na importância da educação musical para o desenvolvimento infantil, analisar a presença da música na formação inicial do professor de Educação Infantil se faz necessário, investigando a concepção que ele tem sobre a docência e a inserção da música na Educação Infantil, bem como o seu planejamento e sua ação docente, buscando, com isso, verificar a necessidade de inserção da disciplina Linguagem Musical nos cursos de formação inicial do professor de Educação Infantil.

Entretanto, para que os egressos do curso de Pedagogia tenham condições de utilizarem a música, valorizando-a, é necessário que desenvolvam experiências que os preparem nessa área. Conforme aponta Wazlawick (2006):

As emoções e os sentimentos, integrantes da atividade humana, junto ao agir e pensar configuram a construção dos significados singulares da música, de acordo com a vivência do sujeito e de sua própria reflexão acerca de si e de suas experiências. (WAZLAWICK, 2006, p.13).

Vivências prévias são essenciais para que ocorra uma práxis calcada na própria experiência dos egressos, de forma a trazer contribuições significativas para o ensino da música na Educação Infantil. Partindo dessa afirmação e ressaltando os benefícios que a música oferece para o professor de Educação Infantil em sua formação inicial, vale observar o docente e suas ações, analisando a pertinência entre o que se fala e o que se faz na escola de Educação Básica.

A escola não faz sentido se não causar transformação, se a vida não ficar melhor depois dela. Ser professor é assumir a contínua missão de educar para a construção e edificação do saber e do conhecimento do indivíduo. Para Freire (2011), o ensino necessita de educadores que reconheçam a inseparabilidade da aprendizagem dos conteúdos e da formação ética dos educandos, ao que Libâneo acrescenta:

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. (LIBÂNEO, 1994, p.17).

Arroyo (2010) traz também sua colaboração, quando afirma que a função pedagógica educativa é um ofício que nos interroga, nos confronta com

nosso próprio ser. Assim, cada vez mais sente-se a urgência da formação de docentes que possuam capacidades emocionais, pessoais e interpessoais adequadamente desenvolvidas em prol de uma sociedade mais justa e feliz. Conforme Masetto (1998), o processo de aprendizagem para os alunos universitários deve estar voltado para o crescimento e desenvolvimento do aluno em sua totalidade, considerando as áreas do conhecimento, das habilidades e de atitudes e valores. Esse processo deve ser dinamizado por ambos, professor e aluno, numa troca de interesses do aprender e do ensinar, definindo, juntos, metas que gerem transformações.

Para Fernández, o paradigma educacional mantém ainda o modelo de ensino centrado no professor, responsável por transmitir os conteúdos, balizado pelos três “C”, isto é, de forma clara, concreta e concisa.

Este paradigma supõe um aprendente ativo somente para abrir a boca a fim de receber a dieta já prescrita pelo pedagogo, ou seja, um aluno que focalize a atenção no objeto que lhe mostra o professor. Quanto mais *claro*, *conciso* e *concreto* seja o objeto mostrado, mais rápido poderá incorporá-lo. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 92).

Para que aprendizagem ocorra efetivamente, precisa-se de um ensinante que se mostre conhecendo, e não conhecedor. Que se mostre pensante e não que exhiba e imponha o que pensa (FERNÁNDEZ, 2001). Ainda segundo a autora, ser ensinante,

[...] significa abrir espaço para aprender. Espaços objetivo-subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a) construção de conhecimento; b) construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante. Os pais e os professores, como primeiros ensinantes, podem nutrir e produzir nas crianças esses espaços, nos quais o aprender é construção de autoria de pensamento, ou ainda perturbá-los e até destruí-los. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 30).

Roldão prefere se referir à “ação de ensinar” tomando-a como uma ação inteligente, respaldada pelo domínio seguro de um saber, na qual entende o ato de ensinar “[...] como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém.” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Mediação essa que se funde no respeito mútuo e no diálogo.

Sob a visão autopoietica de Maturana e Varela (1995), aprender resulta de uma história de interações recorrentes onde dois ou mais sistemas interagem em diferentes momentos da vida, sendo a educação e a aprendizagem um fenômeno de transformação na convivência. Ainda:

Educar é enriquecer a capacidade de ação e de reflexão do ser aprendente; é desenvolver-se em parceria com outros seres; desenvolver-se na biologia do amor que nos mostra que o “ser vivo é uma unidade dinâmica do ser e do fazer”. (MATURANA; NISIS, 1970, p. 40).

Para os autores, o aprendiz se transforma, concomitantemente com o professor e com os demais companheiros que dividem o espaço educacional. Para Maturana (1999), são as emoções que modelam o operar da inteligência e abrem e fecham os caminhos para possíveis consensos a serem estabelecidos na vida cotidiana. Dando sequência ao que o autor aborda sobre emoção.

Considerar que humanos são regidos pelas emoções faz parte do educar, do ser docente. Toda educação supõe a presença de dois seres bem concretos: o que dá e o que recebe, um e outro reunidos em um par singular, estando seus integrantes submetidos a interações psicológicas recíprocas (MARCHAND, 1985, p.11).

A capacidade dialógica constitui aspecto importante para a educação do indivíduo, e todo processo educativo só é válido quando educador e educando estão juntos.

[...] a verdade não nasce da conformação do meu olhar com o olhar do outro. Nasce do diálogo-conflito com o olhar do outro. O confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum. Caso contrário, a verdade a que se chega é ingênua, não crítica e criticizada. O outro sempre está presente na busca da verdade. Esse segundo passo leva à solidariedade. O meu conhecimento só é válido quando eu o compartilho com alguém. (GADOTTI, 2001, p. 83).

A troca de experiências e vivências são fatores enriquecedores no processo educacional. Considerando que a sensibilidade e o afeto são sentimentos que emanam da vivência musical, incluir a música no processo educacional pode contribuir para que essa troca seja profícua. Daí, Bellochio afirmar que:

[...] com relação à formação inicial, gostaria de chamar atenção para a realização de atividades que envolvam experiências musicais diretas, seja no próprio curso de formação (contexto universitário) como também no das práticas educativas na escola (contexto escolar). A experiência direta com música, tocando, cantando, ouvindo, compondo, improvisando são de fundamental importância na realização da educação musical. Não podemos pensar num processo de formação em que a música seja resumida a atividade de falar sobre ela, reconstituindo histórias e mais histórias. Para tanto, é preciso empreender esforços em experiências musicais diretas.

Para quem vai trabalhar com música na escola, é preciso saber fazer. (BELLOCHIO, 2005, p.199).

Cabe lembrar que para o autor, experiências musicais diretas não significam receber informação sobre a música, mas se envolver efetivamente em atividades que impliquem realizá-la e produzi-la, seja por que meio for.

Beineke (2001, p.1) comenta que a importância da Educação Musical depende do valor da música na vida humana, isto é, sem senso da natureza e relevância da música, é impossível justificar um espaço para o ensino e aprendizagens musicais em qualquer sistema educacional. O que foi vivido e experimentado servirá de embasamento para que gradativamente novos conhecimentos, reflexões e práticas sejam incorporadas, gerando mais conhecimento. Na formação inicial do professor, é preciso superar o “eu não sei nada de música” e abrir espaço para que a inserção da educação musical parta do desejo dos futuros docentes e do reconhecimento do valor desse conhecimento. Gohn (2010) comenta que a falta de formação do professor em relação à Música faz com que muitos continuem a tratá-la apenas como uma atividade do dia a dia, sem maiores conotações ou expectativas. Acrescenta ainda que muitos aspectos precisam ser redimensionados no trabalho com a Linguagem Musical, para o que, segundo Queiroz, as condições agora são mais favoráveis, lembrando que:

Por sua vez, a área de educação musical tem ganhado também, no atual momento histórico, amplas possibilidades de expandir e consolidar sua presença na escola, a partir da aprovação da Lei n.11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica, como conteúdo obrigatório – embora não exclusivo – do ensino de arte. Essas possibilidades colocam, de imediato, o desafio da formação (inicial e continuada) do professor, em número suficiente e com a capacitação necessária para atuar de modo produtivo nas salas de aula das escolas de Educação Básica, com suas características próprias. (QUEIROZ, 2012, p. 2).

No entanto, ainda que a legislação imponha a necessidade de mudanças no tocante à inclusão da música na formação inicial do professor da Educação Infantil, o desafio, como afirma o autor, ainda está posto, e os avanços são tímidos, o que chama a atenção para alguns trabalhos, como o verificado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Desde 1984, o curso de Pedagogia da UFSM tem contado com disciplinas específicas de Artes em seu currículo, o que a faz, nesses 24 anos, a

pioneira (SPANAVELLO, 2005) na formação musical de professores unidocentes. Embora tenha sofrido diversas alterações curriculares, foi na reestruturação realizada naquele ano, que o curso de Pedagogia da UFSM sinalizou, de modo significativo, a presença das linguagens artísticas na formação de pedagogos. Como anteriormente não havia habilitação para o 1º grau, não existiam disciplinas específicas voltadas à pré-escola e às séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir da citada alteração, foi introduzida essa habilitação, em face da necessidade de preparar professores para atuarem com crianças pequenas. Assim foi que, em 1984, pela primeira vez, oferecia-se aos futuros professores uma disciplina específica de Música. Atualmente, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria oferta duas disciplinas obrigatórias de educação musical: Educação Musical, com uma carga de 60h, e Educação Musical para a Infância, com 30h.

Ainda, com relação à formação inicial dos professores na UFSM, três aspectos da organização do curso que permitem aos alunos relacionarem-se de modo direto com a música, são apontados:

A primeira experiência revela-se no próprio espaço da sala de aula no ensino superior. Nesse momento, são realizadas várias atividades em que a experiência musical está diretamente presente, seja cantando ou tocando. As informações sobre notação e estruturação musical em uma partitura são construídas conjuntamente com a execução musical, estreitando relações entre o papel/registro escrito e sua realização no espaço sonoro. Para toda e qualquer realização, desde as mais simples atividades, jogos e canções aprendidas e/ou nas análises de músicas de mídias são realizados comentários e busca de análises condizentes com o caráter expressivo, proposto e desejado. Esse momento tem sido encarado como o momento de “dar a vida à música”. [...] segundo aspecto da formação diz respeito à inserção dos professores em formação inicial em práticas educativas na escola. Temos desenvolvido isso através do projeto de extensão, compartilhado entre os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música. Trata-se do projeto “O canto e o (des) encanto: construindo alternativas na educação musical escolar”. O trabalho é realizado por meio de planejamento e ações conjuntas de educação musical na escola. As realizações passam pela utilização e reflexão crítica de repertório de canções infantis, integrando atividades de execução, composição e apreciação musical. O trabalho musical já vem acontecendo na mesma escola desde o ano de 2000, onde uma dupla de acadêmicas (Licenciatura em Música e Pedagogia) e a professora da turma atuam em turmas da educação infantil. Acreditamos que o projeto tem ganhos positivos e contribui, continuamente, como próprio redesenhar das disciplinas de formação pedagógico-musical na universidade. [...] terceiro ponto a destacar, é a oferta aos professores em formação inicial, de duas oficinas de práticas musicais. A Oficina de Canto Coral e a oficina de Flauta Doce. Finalmente, empenhamo-nos na execução de trabalhos de pesquisa, visando investigar sobre a realidade musical existente nas escolas e sobre as práticas educativas dos professores. Realidades evidenciadas têm sido suporte para a reconstrução dos trabalhos na formação inicial. (BELLOCHIO, 2005, p. 205-208).

Mesmo diante das dificuldades em atingir objetivos quanto ao preparo efetivo do professor para atender a complexidade da educação musical no espaço escolar, trabalhar alguns itens de forma mais qualificada, na formação inicial, pode levar a superar estereótipos presentes na maioria das práticas musicais das escolas. Oferecer experiências em música na formação inicial estimula o futuro professor a vivenciá-la, na certeza de que sairá formado para uma prática mais humana e afetuosa.

Uma pesquisa realizada na UFSM, por uma professora não especialista em música, demonstra que é possível trabalhar práticas musicais no ambiente escolar. Trata-se de um trabalho musical desenvolvido, numa perspectiva crítica, junto a professores não especialistas em música, estudantes do curso de Pedagogia. As atividades foram planejadas, observadas e abertas a reflexões críticas sobre os dados registrados sobre cada planejamento, as quais levavam as aulas de música a serem reorganizadas.

Resultados surpreendentes surgiram, e os professores que restringiam as atividades musicais a apenas executar/reproduzir canções já existentes, nos momentos festivos, concluíram que significava muito pouco em termos de desenvolvimento musical de seus alunos. O conhecimento musical, propriamente compreendido, não era trabalhado. Bellochio (2005) aponta que surgiram questionamentos, dúvidas e modos de se “pensar e fazer música” na sala de aula e esses professores passaram a se preocupar com a criação sonora, com a expressão/execução e apreciação do objeto sonoro em si. A UFSM, em sua trajetória formativa em educação musical, desenvolveu programas no intuito de ampliar as vivências musicais dos alunos da Pedagogia.

Em 2003, por exemplo, foi criado o Programa LEM: Tocar e Cantar, por meio do qual são oferecidas, gratuitamente, oficinas musicais e discussões a todos os alunos e objetiva “estimular os futuros professores unidocentes ao trabalho reflexivo com música” (CORREA; BELLOCHIO, 2008, p. 53).

Outra oportunidade ocorreu em 2005, quando, procurando expandir a formação em educação musical, a UFSM criou o “Programa SOM: Formação, Assessoria e Orientação em Música”, voltado à formação continuada dos professores.

Em 2011, foram desenvolvidas oficinas de flauta doce, violão e canto coral. Werle (2012, p.126) destaca a importância da participação do Laboratório de Educação Musical (LEM) na jornada acadêmica integrada da UFSM, em que realizou diversas oficinas: educação musical e arte contemporânea, educação musical para bebês, educação musical e tecnologia, educação musical em educação especial, educação musical em projetos sociais e educação musical em canções de brincar.

Como se percebe, a UFSM é um exemplo de inserção da formação musical no curso de Pedagogia, favorecendo a criação de ambientes férteis para a realização de pesquisas teóricas e práticas sobre o tema, deixando seu legado ao Brasil.

Paralelamente ao que ocorre na UFSM, pode-se constatar que entidades, músicos, educadores, pais e alunos envolveram-se de alguma maneira na discussão sobre a presença e a valorização da música no espaço educacional, colaborando para que a Lei nº 11.769 acontecesse. Segundo Cáricol:

[...] além dessas 'vozes', esse 'coro' foi engrossado com novas vozes (Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, formado por 86 entidades do setor, entre elas: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Música (ABM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Instituto Villa-Lobos, universidades, escolas de música, sindicatos, artistas e representantes da sociedade civil. CARICOL, 2010, p. 25).

A elaboração de uma lei em geral resulta de pressões advindas de movimentos presentes na sociedade, com vistas a garantir um direito ou estabelecer uma norma a que toda a comunidade está afeita. Dessa forma, a promulgação do texto legal responde à reivindicação dos diferentes grupos envolvidos na causa, tornando obrigatória a inclusão da música como componente curricular na Educação Básica. Vale lembrar que a "palavra Lei procede do latim 'lex' que significa regra, norma. Trata-se de uma norma ou conjunto de normas concebidas por um poder soberano para regular a conduta social e impor sanções a quem não as cumpre (SIGNIFICADOS, s.a., s.p.).

Diante do exposto, pode-se concluir esta seção, expressando a expectativa que a sociedade, as universidades e os grupos acima mencionados continuem se mobilizando, e com empenho, para que a Lei nº 11.769, que trouxe de volta à escola a Educação Musical como componente curricular obrigatório, seja

aplicada na reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia em todo o país.

A seguir, iniciaremos com a Apresentação e Discussão dos Resultados.

SEÇÃO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o objetivo de analisar a importância da música na formação inicial do professor de Educação Infantil, as entrevistas foram realizadas com quatro professoras da EMEIF pesquisada, duas de Pré I (4 anos) e duas de Pré II (5 anos).

As participantes desta pesquisa, todas do sexo feminino, foram denominadas *Sujeitos A, B, C e D*, cujos dados pessoais estão demonstrados no Quadro 3.

QUADRO 3- Identificação do Perfil Docente

	Sujeito A Pré II	Sujeito B Pré I	Sujeito C Pré I	Sujeito D Pré II
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	33	42	49	48
Estado Civil	Divorciada	Casada	Casada	Casada
Filhos	Sim, 01	Sim, 01	Sim, 01	Sim, 03
Formação acadêmica	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia e Letras
Especialização 360h	Sim, em Educação Especial	Sim, em Psicopedagogia	Sim, em Psicopedagogia	Sim, em Avaliação da Aprendizagem
Aperfeiçoamento 180h	Sim, Letra e Vida e outros	Sim	Sim	Sim, Letra e Vida e outros
Situação funcional: Concursada	Não	Sim	Não	Não
Tempo de serviço na rede	1 ano	16 anos	4 anos	3 anos
Jornada de trabalho	25 horas semanais	25 horas semanais	25 horas semanais	25 horas semanais
Exerce docência em outra escola	Sim, particular	Não	Sim, particular	Sim, EMEIF de outro município

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Com idade entre 33 e 49 anos, três das entrevistadas são casadas e uma, divorciada. Quanto à formação acadêmica, as quatro possuem graduação, especialização e aperfeiçoamento. Os Sujeitos *A*, *B*, *C* e *D* possuem formação em Pedagogia, o sujeito *D*, além da Pedagogia tem licenciatura em Letras. Os *Sujeitos A*, *B*, *C* e *D* possuem especialização de 360h, sendo o *Sujeito A* em Educação Especial, os *Sujeitos B* e *C* em Psicopedagogia e o *Sujeito D* em Avaliação da Aprendizagem.

Quanto ao tempo de docência, o *Sujeito A* atua há 3 (três) anos, o *Sujeito B*, há 16 (dezesesseis), o *Sujeito C*, há 20 (vinte) e o *Sujeito D*, há 3 (três) anos também. Devido ao critério adotado pela SEDUC, que realiza um rodízio de professores entre as unidades pertencentes à rede municipal, renovando a cada ano as contratações, os que passaram por concurso são minoria. No caso pesquisado, os *Sujeitos A* e *D* são contratadas e iniciaram suas atividades neste ano de 2013; o *sujeito B* é efetivo por concurso e atua desde 1997 na unidade; o *Sujeito C* é contratado e está nessa unidade desde 2009. Além da docência, o *Sujeito A* exerce função administrativa atuando junto ao Conselho de Escola; os *Sujeitos A* e *C* trabalham também em escolas de Educação Infantil da rede particular e o *Sujeito D*, em escola pública de outro município.

A seguir, o Quadro 4 apresenta eixos e categorias do roteiro da entrevista aplicada às participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Eixos e Categorias

Eixos	Categorias
I - Qualificação Profissional	1 Concepção sobre docência (Q1)
	2 Inserção na carreira docente (Q2)
	3 Interesse em trabalhar com a Educação Infantil (Q3)
	4 Requisitos necessários para trabalhar com crianças nessa faixa etária (Q4)
	5 Aplicabilidade do RCNEI (Q5)
	6 Conhecimento de inserção da L. M. para crianças de 4 e 5 anos (Q 6)
	7 Conhecimento da Lei nº 11.769/08 – obrigatoriedade da música na Educação Básica (Q7)
	8 Linguagem Musical e sua importância para o desenvolvimento infantil (Q 8)
	9 A Música contemplada na graduação e/ou extensão (Q9)
II - Planejamento da ação Docente	1 Participação na HTPC (Q10)
	2 Participação no planejamento/avaliação desenvolvidos pela escola (Q11)
	3 Linguagem Musical no plano de ensino (Q12)
III - Prática Pedagógica	1 Trabalho com a música na sala de aula (Q13)
	2 Frequência, carga horária e de que forma ela é trabalhada (Q14)
	3 Receptividade das crianças com a música (Q15)
	4 Metodologia utilizada no ensino da música (Q16)
	5 A música e a avaliação das crianças (Q17)
	6 Facilidades e dificuldades no ensino da música (Q18)

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Eixo I – Qualificação Profissional

Categoria 1 – Concepção sobre docência

Para Tardif (2000), docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada.

TABELA 1 – Concepção sobre docência

O que é ser professor pra você? Q1	Frequência ⁶
É estar em uma via de mão dupla	2
Envolver-se de corpo e alma	1
Ser profissional comprometido	2
Dom	1
Ser profissional que não visa só o financeiro	1
Gostar de ser profissional	2
É suprir a carência das crianças	1
Total	10

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Na categoria 1, Concepção sobre docência, os professores apontam sua concepção sobre docência. Os *Sujeitos A* e *D* apontam que docência é uma via de mão dupla e uma lição mútua. O *Sujeito D* enfatiza quando diz [...] *ser professora... transmito um pouco do que a gente sabe...e nunca sabemos tudo... sempre aprendemos.... a gente aprende com eles* (*Sujeito D*); E o *Sujeito A* traz sua contribuição quando diz que [...] *é uma lição pra mim e uma lição pros alunos...* (*Sujeito A*).

Portanto, quando os *Sujeitos A* e *D* falam que docência para eles é uma “via de mão dupla” e “lição mútua”, as professoras demonstram sua concepção de que a docência consiste numa troca, compreendendo ensinar e aprender ao mesmo tempo, num processo em que mestre e aprendiz encontram-se em constante transformação.

Tal posicionamento lembra Freire (2011, p. 25) quando afirma que “não há docência sem discência”, pois, “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Essa afirmação vem ao encontro de outra fala bastante significativa do mesmo autor (2003, p. 69) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O *Sujeito A* diz também que a concepção docente para ele é [...] *estar inteira no que você está fazendo... de corpo e alma quero dizer...* corrobora a visão de um profissional comprometido.

⁶ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Ser professor para os *Sujeitos C* e *B* é não visar apenas a parte financeira, é gostar de ser professor e, para o *Sujeito C*, é suprir as carências das crianças.

Os *Sujeitos A*, *B* e *C* parecem concordar com Menezes (2011, p. 82), quando considera que “ensinar bem requer, além de conhecimento e competência, doses de responsabilidade e envolvimento emocional”.

Categoria 2 – Inserção na carreira docente

TABELA 2 – Inserção na carreira docente

Como e por que você se tornou professor? Q2	Frequência ⁷
Por querer e por gostar	2
Por identificação com sua professora	1
Para ter uma faculdade	1
Aprendeu a gostar de ser professora	1
Total	5

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Em face da resposta dos *Sujeitos A* e *C*, que declararam ter assumido a profissão por querer e por gostarem de ser professoras, remetemo-nos a Jesus, que afirma:

[...] um potencial professor que escolha a docência ‘por vocação ou pelas tarefas profissionais características desta profissão apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente do que aquele que escolhe esta profissão por falta de outras alternativas profissionais’, ou seja, para apresentar maior motivação para a profissão docente, é importante que o potencial professor ingresse no curso superior pretendido. (JESUS, 1997, p. 81).

Almeida, por sua vez, acrescenta:

Se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, por outro, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, e isso também é um ato de amor. Gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também configura-se como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério. (ALMEIDA, 2002, Apud RABELO, 2010, p. 172).

⁷ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Observa-se, na fala desses autores, que o querer e o gostar de ser professor é uma motivação para a profissão docente, auxiliando concretamente em sua realização. Chama a atenção, no entanto, a afirmação de Almeida (2002) no final da citação, quando trata da relação ambígua entre o ato de ensinar e a predominância da presença feminina no magistério, resquício da compreensão de que a mulher estaria naturalmente preparada para trabalhar com crianças. Embora, ao longo do século XX, a docência na Educação Básica tenha se transformado numa atividade eminentemente feminina (VIANA, 2001), é preciso entender que:

Não existe relação direta entre vida pessoal e atividade profissional. Os significados inovadores do que é ser homem e ser mulher na vida privada não redundam necessariamente em ressignificações do masculino e do feminino no campo da configuração da identidade docente. (VIANA, 2001, p. 86-90).

Portanto, querer ser professor ultrapassa a esfera de gênero, ficando no âmbito da emoção, do desejo e dos sentimentos que dão sentido a essa escolha, independente da opção sexual.

Quanto à fala do Sujeito B: *[...] eu tive como referência minha primeira professora... ela foi minha base de inspiração...*, Gomes (2012) esclarece que:

O professor sempre é um modelo de identificação para seus alunos, pois, depois da família, é a escola o principal *locus* de aprendizagem relacional no âmbito social. O professor torna-se um modelo para o aluno, uma vez que o amor é um dos principais estímulos para que a educação se dê. (GOMES, 2012, p. 3-4).

Complementando, os autores apontam a importância de ser o professor um bom modelo:

Diante de sentimento de inadequação, o sujeito internaliza características de alguém valorizado, passando a sentir-se como ele. A identificação é um processo necessário no início da vida, quando a criança está assimilando o mundo. (RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981, p. 32).

Após responder à questão dizendo que *[...] queria ter uma faculdade... não para ser professora...*, o Sujeito D acrescenta: *...mas daí comecei a dar aulas no infantil... gostei e continuei...* Essa declaração pode significar que o afeto, o amor, a emoção e os demais sentimentos que emanam do contato com as crianças transformaram a realidade dessa professora. Segundo Gomes (2012, p. 4), “o amor é um dos principais estímulos para que a educação se dê”. Para MATURANA (1999)

também, são as emoções que modelam o operar da inteligência e abrem e fecham os caminhos para possíveis consensos a serem estabelecidos em nossa vida cotidiana. Dando sequência ao que o autor aborda sobre emoção, vale ressaltar que:

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais. Mas acontece que somos mamíferos e, como tais, somos animais que vivem na emoção. As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são as restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. (MATURANA, 2009, p. 92).

Considerar que humanos são regidos pelas emoções não faz com que a arte de educar e de receber educação seja vista de forma simplista.

Categoria 3 – Interesse em trabalhar com a Educação Infantil

TABELA 3 – Interesse em trabalhar com a Educação Infantil

Por que você se interessou em trabalhar com a Educação Infantil Q3	Frequência ⁸
Por ser mais fácil	3
Obediência dos menores	3
Por gostar de criança	1
Total	7

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os *Sujeitos A, B e D* revelaram seu interesse pela Educação Infantil por considerarem o trabalho com crianças dessa faixa etária mais fácil, devido a serem mais obedientes: [...] *eu acho que é mais fácil, hoje, trabalhar com as crianças do infantil, não são tão agressivas como as do fundamental...* (Sujeito A); [...] *Porque eu prefiro mais os pequenininhos, eles obedecem mais...* (Sujeito B).

Essas declarações sugerem uma concepção de criança como um ser passivo e cordato, que não pensa e não reflete, bem como uma ênfase à importância da ordem e da disciplina, que pode resultar numa limitação do desenvolvimento global da criança.

⁸ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Os educadores devem buscar compreender o sujeito da educação como um todo, como um ser que pensa, sente e que necessita de um equilíbrio entre as suas dimensões para desenvolver todo o seu potencial. O próprio Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil explicita:

[...] as crianças experimentam o prazer e a necessidade de se comunicar apoiadas na parceria do adulto (...) o professor deve permitir e compreender que o frequente burburinho que impera entre as crianças, mais do que confusão, é sinal que estão se comunicando. (BRASIL, 1998, p.138).

Moraes, por sua vez, colabora para esse entendimento quando afirma:

A escola viva é aquela que está sempre disposta a se auto-organizar, a conversar com o cotidiano, a dialogar com a vida, a cultivar a criatividade e a deixar florescer os diferentes talentos e competências. É aquela que inclui o diferente e não o exclui, que incentiva a cooperação, a parceria, a dialogia e a ética e não fomentação a competição, a violência e os velhos padrões reconhecidamente falidos (...) uma escola cheia de vida é aquela compartilhada e amada por todos, onde os sujeitos estão unidos pela solidariedade e, ao mesmo tempo, pela perturbação e pela tolerância. (MORAES, 2003, p. 261-262).

Já na fala do *Sujeito C*, ele aponta seu interesse em trabalhar com a Educação Infantil por “gostar de crianças”. Enquanto Tardif (2002, p. 8) afirma que o trabalho do professor “é uma forma de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao objeto de trabalho, que é justamente outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana”, Rabelo (2010) adverte que:

[...] não basta gostar de criança para estar apto a lecionar. Pontuamos que talvez esse olhar ingênuo faça com que a profissão seja tão desvalorizada, não só aos olhos dos governantes, mas aos olhos dos pais e das mães que deixam seus filhos na escola. Ao mesmo tempo, o gostar de criança e da profissão é um aspecto importante da profissão docente, embora concluamos que é necessário muito mais do que isso para um profissional ser “bom” ou competente no que faz. (RABELO, 2010, p.170).

Almeida constata ainda que:

[...] ao investigar-se o universo docente, normalmente destacam-se os questionamentos feitos acerca das escolhas com o objetivo de desvendar, nas respostas das professoras, o sentido e o significado de conceitos como vocação e missão, que aparecem traduzidos também, grosso modo, pelo gostar de crianças ou achar importante ser professora. (ALMEIDA, 1998, p. 83).

E acrescenta, complementando:

Se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, por outro, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, e isso também é um ato de amor. Gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também configura-se como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério. (ALMEIDA, 1998, p. 114; 360).

Categoria 4 – Requisitos necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária.

TABELA 4 – Requisitos necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária.

Você considera possuir requisitos necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária (4 a 5 anos)? Quais e por quê? Q4	Frequência ⁹
Sim	4
Paciência e dedicação	1
Gostar de brincar com eles	1
Total	6

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Como se observa, as quatro professoras entrevistadas consideram possuir os requisitos necessários para trabalhar com crianças nesta faixa etária (4 a 5 anos), partindo do princípio de que, se assumiram dar aulas para Educação Infantil, é porque se sentem aptos. À aptidão, acrescentaram ter paciência e dedicação (Sujeito B) e gostar de brincar com crianças (Sujeito C). As respostas dadas pelos sujeitos levam a refletir sobre a prática e a missão dessas professoras.

Almeida (1998, p. 83) constata que nas investigações que envolvem o universo docente, normalmente destacam-se questionamentos acerca das escolhas, “com o objetivo de desvendar, nas respostas das professoras, o sentido e o significado de conceitos como vocação e missão, que aparecem traduzidos também, a grosso modo, pelo gostar de crianças ou achar importante ser professora”.

No entanto, os indicadores da qualidade na Educação Infantil, na dimensão formação e condições de trabalho dos professores, apresentados pelo Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica, apontam que:

⁹ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professores bem formados, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais, trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas, são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 52).

Arroyo (2010) também nos leva a pensar, quando faz a seguinte afirmação:

As crianças têm o dever de ser e os educadores o dever de dar conta de que sejam (...) a formação do ser humano possível à espera na infância sempre nos interrogará em nosso próprio percurso humano. Estaremos obrigados a ser mais do que competentes, a manter-nos em uma constante autoformação formadora (ARROYO, 2010, p. 40-41).

Confrontando as respostas das professoras e o que dizem os autores, concluímos que para trabalhar com crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, os requisitos necessários envolvem outros fatores além do gostar delas ou de ter paciência e dedicação.

Categoria 5 – Aplicabilidade do RCNEI

TABELA 5 – Aplicabilidade do RCNEI

Qual a importância da aplicabilidade do RCNEI para o EI? Q5	Frequência ¹⁰
Não conhece	1
Direciona o trabalho	3
É importante	2
Total	6

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Questionados sobre a importância da aplicabilidade dos RCNEI para Educação Infantil, os Sujeitos *B*, *C* e *D* responderam que o documento *direciona o trabalho e que é importante: [...] é superimportante... lá tem vários conceitos que*

¹⁰ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

podem ser utilizados e dá pra serem aplicados. A gente aplica aqui e são bem importantes (Sujeito C).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), como afirma Souza (2002), tem como objetivo integrar a Educação Infantil aos diversos níveis escolares, direcionando para o desenvolvimento de uma formação crítica e analítica dos cidadãos, conscientes do seu papel na sociedade, firmando a base real e concreta da educação. O RCNEI valoriza a socialização e a discussão, propondo orientações curriculares e tendo como embasamento o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança. Assim,

O RCNEI é um instrumento de reflexão da educação infantil, respeitando os estilos pedagógicos e a diversidade cultural. Porém, apesar deste referencial subsidiar e instrumentalizar os profissionais, atuantes nesse nível escolar, não é de cunho obrigatório. (SOUZA, 2002, p. 25).

Ainda na questão sobre a aplicabilidade do RCNEI (Q5), o *Sujeito A* diz: ... *não possuir conhecimento sobre este documento.*

Apesar de constituírem fonte de uma variedade de informações e guia seguro para ação docente, os RCNEI ainda não foram incorporados à prática de alguns professores, que sequer sistematizam as orientações sugeridas no documento elaborado pelo MEC, voltado à Educação Infantil.

Corroborando a ideia, Arroyo (2010, p. 115) vem dizer que o que se aprende é inseparável do como se aprende. A própria docência é uma extensão de como somos docentes, uma extensão dos materiais que usamos das tarefas que executamos e de como podemos executá-las.

Categoria 6 – Conhecimento de inserção da Linguagem Musical (L.M.) para crianças de 4 e 5 anos

TABELA 6 – Conhecimento de inserção da Linguagem Musical (L.M.) para crianças de 4 e 5 anos.

Ainda com relação aos RCNEI, você tem conhecimento da proposta de inserção da Linguagem Musical para a formação integral da criança de quatro a cinco anos? Q6	Frequência
Tem conhecimento	3
Não tem conhecimento	1
Total	4

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Quando indagados sobre o conhecimento da proposta de inserção da Linguagem Musical para a formação integral da criança de quatro a cinco anos, contemplada no RCNEI (Q6), os Sujeitos *B*, *C* e *D* responderam afirmativamente, e apenas o Sujeito *A* declarou desconhecê-la. Especificamente em relação à música, o RCNEI explicita:

A criança em cada etapa de seu desenvolvimento reflete de forma diferenciada seu conhecimento de mundo, e a música pode e deve estar presente, de várias maneiras, nesse processo, como auxiliadora, mediadora e formadora. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de entenderem a necessidade de expressão que passa pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música, proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também, oferece condições para o desenvolvimento de habilidades de formulação de hipótese e de elaboração de conceitos. (BRASIL, 1998, p. 48).

Assim, professores que conhecem e valorizam a música, ora fundamentada e redimensionada no Referencial Curricular, podem atestar a sua presença em todas as culturas e os benefícios que ela traz para o desenvolvimento integral das crianças, considerando-a, portanto, necessária e justificável no contexto escolar.

Contudo, por não ter sido contemplada a música na formação inicial do professor, a ação deste se mostra dificultada e restrita, fazendo com que muitos a utilizem apenas para atividades do dia a dia, sem explorar efetivamente o potencial que a utilização efetiva da música detém para beneficiar o desenvolvimento da criança. Essa realidade também é descrita no RCNEI:

[...] a música é tratada como um algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas do conhecimento, quando poderia atender a um propósito interdisciplinar. (BRASIL, 1998, p. 47).

Observa-se que muitos aspectos sobre a inserção da música na formação de crianças de quatro e cinco anos precisam ser redimensionados. O fazer musical, no cenário da Educação Infantil, deveria utilizar estratégias adequadas,

proporcionando à criança situações que favoreçam o desenvolvimento global. Enquanto ainda se encontram professores que desconhecem os benefícios que a prática musical pode levar aos seus alunos, Joly demonstra que:

A inserção das artes, incluindo a música, no processo de formação do indivíduo, está sendo muito valorizada por algumas sociedades atualmente. Na grande maioria dos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, Canadá, Áustria, Alemanha, Holanda, Finlândia, entre outros, há um reconhecimento de que a educação musical, seja ela formal ou informal, ensina às crianças requisitos importantes para a vida adulta. (JOLY, 2003, p. 113).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 colocou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, definindo que as instituições passariam a fazer parte do sistema de ensino. Tal medida implicou um olhar diferente para as práticas realizadas nas instituições, exigindo uma nova postura quanto à formação dos professores, na certeza de garantir o desenvolvimento integral das crianças. Ter acesso aos documentos que regem a Educação Infantil deveria ser uma prática constante do professor.

Categoria 7 – Conhecimento da Lei nº 11.769/08 – obrigatoriedade da música na Educação Básica.

TABELA 7 – Conhecimento da Lei nº 11.769/08 – obrigatoriedade da música na Educação Básica.

Você tem conhecimento a respeito da Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica? Q7	Frequência
Sim	4
Total	4

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os quatro Sujeitos (A, B, C e D) disseram ter conhecimento a respeito da lei que dispõe sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica. Em face da resposta das professoras, conclui-se, com Bellochio, que:

[...] não é uma lei que assegurará que a música na escola seja aprimorada, mas esse movimento pode permitir que outros fluxos e nexos se instalem internamente na própria área e em suas articulações necessárias com

tantos conhecimentos, sobretudo os de natureza da arte, na perspectiva de uma outra construção para a educação musical brasileira. (BELLOCHIO, 2012, p. 1).

Dessa forma, se o fato de estar legalmente assegurado nos currículos da escola brasileira não garante o efetivo ensino de música na Educação Básica, a obrigatoriedade imposta pela Lei nº 11.769/08 pode servir de aporte para que profissionais da educação tenham acesso a informações sobre a importância da música e seus benefícios para o desenvolvimento global da criança, como afirma Queiroz:

[...] a área de educação musical tem ganhado também, no atual momento histórico, amplas possibilidades de expandir e consolidar sua presença na escola, a partir da aprovação da Lei n.11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica, como conteúdo obrigatório – embora não exclusivo – do ensino de arte. Essas possibilidades colocam, de imediato, o desafio da formação (inicial e continuada) do professor, em número suficiente e com a capacitação necessária para atuar de modo produtivo nas salas de aula das escolas de Educação Básica, com suas características próprias. (QUEIROZ, 2012, p. 2).

Conclui-se, portanto, que a aprovação da lei foi um marco para a educação musical brasileira, pois abre possibilidades de expansão e consolidação da presença da música no cenário escolar, tanto na Educação Básica, que é seu foco, como, indiretamente, no ensino superior, mais precisamente no curso de Pedagogia, responsável pela formação inicial do professor de Educação Infantil.

Categoria 8 – Linguagem Musical e sua importância para o desenvolvimento infantil

TABELA 8 – Linguagem Musical e sua importância para o desenvolvimento infantil

Qual a importância da Linguagem Musical para o desenvolvimento infantil? Q8	Frequência ¹¹
Ajuda na timidez	2
Se expressam	2
Assimilação	1
Coordenação Motora	1
Interação	1
Total	7

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

¹¹ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Antes de analisar as respostas das entrevistadas, é interessante recorrer mais uma vez aos estudiosos da área, para confirmar a importância da Linguagem Musical no desenvolvimento infantil, seja no aspecto físico, cognitivo ou psíquico. Comentando a teoria de Gardner sobre inteligências múltiplas, Gama, doutora em educação, explica:

As implicações da teoria de Gardner para a educação são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e à relação existente entre estes estágios, a aquisição do conhecimento e a cultura. (GAMA, 1998, p.4).

Straliozzo também traz sua contribuição, quando afirma que:

A inteligência pode ser desenvolvida por meio da audição, e que a criança quanto mais cedo entrar em contato com o mundo da música, maiores serão as chances de que ela assimile novos códigos sonoros, funcionando como uma nova forma de exteriorizar os sentimentos, como um novo idioma, que servirá de caminho para as emoções. (STRALIOTTO, 2002, p. 63).

Reiterando e resumindo os demais, Gainza complementa:

As atividades musicais na escola podem ter objetivos profiláticos, nos seguintes aspectos: Físico: oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga; Psíquico: promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro; Mental: proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão. (GAINZA, 1988, p. 56).

Respondendo à Questão 8, os Sujeitos A, B e C concordam que a música ajuda a criança a superar a timidez e a se expressar melhor: *...consigo mais resultados com as crianças tímidas quando trabalho com a música... elas se soltam mais* (Sujeito C); [...] *as crianças gravam bem melhor a lição quando utilizo a música... elas assimilam mais as letrinhas quando uso a música...* (Sujeito D).

Campbel, Campbel e Dickinson (2000, p.147) corroboram a ideia quando afirmam ser a música criativa e autoexpressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres (...) ajudando os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantificável. Quando bem escolhida, a música

cria uma atmosfera propícia a um sentimento de paz, tranquilidade, alegria e elevação. Experiências musicais têm comprovado sua eficiência no comportamento humano. Daí a importância, do que menciona Gainza:

[...] no contato com a música, a criança deverá ter múltiplas oportunidades para expressar-se livremente, para apreciar e aprender dentro de um marco de ampla liberdade criadora. (...) educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver, tampouco é educar. (GAINZA, 1988, p. 95).

Winnicott (1975) também ressalta que por meio de brincadeiras e jogos musicais, pode-se despertar o desejo de aprender, liberando a inteligência num viver criativo. Assim o autor, em outras palavras, reafirma o que já dissera Piaget (1961), ao concluir que todo movimento, toda a ação da criança, pensamento ou sentimento são impulsionados por uma necessidade.

Avaliando ainda a importância do trabalho com a linguagem musical para o desenvolvimento infantil, as professoras entrevistadas responderam: ... *a música é importante para desenvolver a coordenação motora* (Sujeito C); ...*ajuda na interação...* (Sujeito D).

Observa-se, assim, que os significados elaborados e transmitidos pela música se realizam não apenas no plano cognitivo, mas também nos planos afetivos e motor, envolvendo integralmente o ser humano. Além disso, de acordo com Brécia (2003, p. 81), a música favorece o bem-estar e o crescimento das potencialidades das crianças, pois fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções, melhorando seu desempenho escolar e contribuindo para integrar socialmente o indivíduo.

Categoria 9 – A Música contemplada na graduação e/ou extensão

TABELA 9 – A Música contemplada na graduação e/ou extensão

A música foi contemplada na sua formação (na grade curricular de graduação e/ou extensão) e qual a sua importância de constar na formação? Q9	Frequência
Não, mas seria importante	3
Sim, foi importante	1
Total	4

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

As respostas das entrevistadas confirmam, portanto, que a música não é contemplada nos cursos de graduação, pois apenas uma delas, o Sujeito C, respondeu afirmativamente à questão, embora todas considerem a importância da educação musical na formação inicial do professor de Educação Infantil.

Segundo pesquisa de Figueiredo, em 19 cursos de Pedagogia existentes nas regiões sul e sudeste do país, a situação encontrada foi a seguinte:

A grande maioria das disciplinas ofertadas aborda várias linguagens artísticas, sendo que as mesmas são ministradas por um só professor [...] de um modo geral, a música é pouco oferecida nas disciplinas mencionadas e é considerada específica demais. (FIGUEIREDO, 2001, p. 2).

Vale ressaltar que mesmo após ser introduzida nos currículos escolares e no curso de Pedagogia a disciplina Artes, que compreende as quatro expressões artísticas - artes visuais, artes cênicas, música e dança -, o espaço destinado à Educação Musical é menor.

Alguns autores procuram explicar os motivos de a Educação Musical constar ou não no currículo do curso de Pedagogia. Segundo Goodson, por exemplo,

A elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as 'disciplinas tradicionais' ou "matérias tradicionais" são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. (GOODSON, 2008, p. 27).

Nogueira (2002), por sua vez, leva a pensar que o caso da Música nos currículos de Pedagogia, em geral, se assenta numa lógica muito semelhante. O que foge do tradicional, nem sempre é bem aceito. Afirma, porém, que o trabalho musical a ser desenvolvido na formação dos pedagogos, futuros docentes da Educação Infantil, deve ser de tal forma vigoroso, que possibilite a eles construir as bases de uma prática docente musical consistente e emancipadora. E esse trabalho deve ser concebido sob a compreensão de Adorno, segundo o qual:

A formação cultural é fenômeno que apresenta uma dupla faceta: adaptação e emancipação. Obviamente, a cultura é adaptação por se tratar de um campo pelo qual o indivíduo se conecta com seu grupo social. Mas a cultura também é emancipação, é possibilidade de se ir além do que está posto, preestabelecido. (ADORNO, 1996, p.12).

A cultura serve de aporte que permite conhecer outras realidades, ter diferentes visões de mundo e agregar outros valores. Pode-se, principalmente, ampliar referenciais estéticos, permitindo uma fruição rigorosa e fundante de outras lógicas possíveis (NOGUEIRA, 2012).

Por isso, de acordo com Moraes (2003), se “hoje mais do que nunca, urge uma pedagogia voltada para a formação integral do aprendiz, para o desenvolvimento de sua inteligência, de seu pensamento, de sua consciência e de seu espírito”, a música não pode ser excluída desse processo, pois,

[...] em seu mais sublime sentido, sempre modifica o ouvinte em algum aspecto: aprimora os sentidos, acalma, traz mudanças incontestáveis e essas significam outro tanto de ampliação, de modificação, de diferenciação em nossa substância íntima e a causa do despertar das faculdades do ser humano que há muito estão adormecidas. (HOWARD, 1984, p. 47).

Em suma, depois de avaliadas as respostas às questões que tinham como objetivo conhecer a realidade profissional das professoras, sua concepção sobre a docência, o conhecimento que detêm sobre o tema da pesquisa, tanto no âmbito legal quanto no das teorias do desenvolvimento, reiterando, com a contribuição dos autores citados, a importância da presença da música na formação inicial do professor de Educação Infantil, o passo seguinte consiste em analisar como ocorre o planejamento da ação docente.

EIXO II – PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE

Segundo Libâneo (2004, p. 223), o planejamento da ação docente consiste em assegurar racionalização, organização e coordenação ao trabalho pedagógico, de modo que a previsão das ações viabilize a realização de um ensino de qualidade, sem improvisação ou rotina.

Categoria 1 – Participação na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

TABELA 10 – Participação na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo HTPC

Você participa da Hora do Trabalho Pedagógico Coletiva, e o que é tratado? Q10	Frequência ¹²
Sim	4
Assuntos relacionados com a escola	4
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A Lei nº 11.738/2008, conhecida como a lei do piso para a categoria docente, determina que a permanência do professor em sala de aula corresponda a 2/3 da carga horária de sua jornada de trabalho e que o terço restante seja destinado ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e a outras atividades realizadas em local de livre escolha. Todos os Sujeitos afirmaram participar da HTPC, quando são tratados assuntos relacionados com a escola. Para esclarecer melhor a finalidade dessa atividade, é oportuno citar a revista Nova Escola que em publicação direcionada especificamente a docentes:

Sempre defendeu que o HTPC deve ser realizado dentro do ambiente escolar, levando em conta as necessidades de cada comunidade. No dia a dia, seu papel é permitir o desenvolvimento de atividades como formação continuada, correção de provas, reflexão coletiva sobre o trabalho docente, reuniões com pais e planejamento de aulas. Para que esse tempo de formação em serviço seja útil, é fundamental planejá-lo corretamente para que cada uma das tarefas ocupe um espaço adequado na rotina dos educadores. As questões administrativas e referentes à gestão, por exemplo, têm de ficar num papel secundário. Para os professores, o que realmente importa é poder se dedicar ao aperfeiçoamento da prática, um trabalho que exige a participação permanente (e estratégica) dos coordenadores pedagógicos. É deles a responsabilidade de organizar os momentos de formação, assim como acompanhar de perto o que é realizado individualmente e orientar o diálogo sobre a prática docente, promovendo a troca de experiências dentro da escola. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2011, s.p.).

Estudar a prática docente com olhar reflexivo e aprofundando deveria ser tarefa tão importante quanto dar aulas. Todos os que lutam por uma educação de qualidade concordam que a capacitação profissional é fundamental, e nada mais oportuno do que dispor desse tempo de formação em serviço, em que os

¹² Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

professores podem trocar experiências cotidianas, num encontro entre a *práxis individual* e a *práxis coletiva*.

Entre os assuntos tratados no HTPC, as entrevistadas citaram o planejamento escolar, problemas administrativos e organização de datas festivas. No entanto, a realidade da unidade de ensino que serviu de cenário para este trabalho, quanto à situação funcional dos professores (contratados anualmente pela prefeitura), veio a interferir na realização do HTPC, dificultando a formação continuada das docentes. A rotina dessa atividade hoje consiste na rápida leitura de textos para reflexão das práticas docentes, seguida de discussões e no preparo das datas festivas. Observou-se que, embora desde 2009 ocorria a leitura de textos para a formação docente, foi havendo uma diminuição, justificada pela mudança do quadro dos professores todo início de ano. Para não sacrificar os demais com assuntos repetitivos, o HTPC se resume praticamente a discutir problemas administrativos, intercorrências do dia a dia e a preparação das datas festivas.

Categoria 2 – Você participa dos planejamentos/avaliação desenvolvidos pela escola.

TABELA 11 – Você participa dos planejamentos/avaliação desenvolvidos pela escola

Você participa dos planejamentos/avaliação desenvolvidos pela escola, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)? Como acontece? Qual a periodicidade?Q11	Frequência ¹³
Sim	4
No HTPC	4
Semanal/Anual	4
Total	12

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os Sujeitos *A*, *B*, *C* e *D* afirmam participar dos planejamentos/avaliação desenvolvidos pela escola, tendo por base todos os documentos que orientam as

¹³ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

ações relativas a esse nível de ensino: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Enquanto o HTPC tem frequência semanal, o planejamento de trabalho, como o denominam, é anual, e os sujeitos se baseiam também em documentos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município (SEDUC). A possibilidade de acesso a todos esses textos muito pode contribuir para o crescimento profissional, pois, segundo Petrucci:

Quando consciente do referencial teórico que dá sustentação à sua prática, o professor sabe o que faz e porque faz, pode interpretar o que acontece, criticar sua própria atuação, questioná-la e transformá-la. Contrariamente, se ele não tem aquela consciência, pode ficar escravo da rotina ou a altera apenas superficialmente. (PETRUCI, 1997, p.16).

O interesse pelos referenciais teóricos e pelos documentos que regem a educação deveria ser uma constante na prática do professor, encaminhando-o para uma formação reflexiva que conceba a educação como um fenômeno centrado no aluno. A formação de professores deve se dar dentro de princípios que discutam, principalmente, as relações de cada sujeito com as diversas formas de saber (BARBOSA, 2003).

Categoria 3 – Linguagem Musical no plano de ensino e no plano de aula

TABELA 12 – Linguagem Musical no plano de ensino e no plano de aula

Como a Linguagem Musical proposta no RCNEI é tratada no plano de ensino e no plano de aula? Q12	Frequência
Não consta	1
Consta	2
Não sabe informar	1
Total	4

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

As respostas a essa questão - *não consta música nos planos de ensino de nem no de aula* (Sujeito A); *não sei informar sobre a inserção da música no planejamento baseada no RCNEI* (Sujeito D) - podem ser justificadas pelo fato de os

professores receberem tudo pronto da Secretaria de Educação, daí não terem o hábito da pesquisa, nem consciência do que fazem e por que fazem.

Contudo, o RCNEI deixa bem claras a importância da música na formação da criança de zero a cinco anos e a postura que o professor deve ter para trabalhar com ela:

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, 2008, p. 49, 67).

A partir das respostas dos sujeitos entrevistados, observa-se que, embora participem dos momentos coletivos de planejamento e avaliação e conheçam o material de apoio disponível, as professoras demonstram certa dificuldade em identificar a presença da linguagem musical no planejamento, denotando pouca compreensão sobre sua importância e os benefícios que pode trazer para o desenvolvimento integral da criança.

Eixo III – Prática Pedagógica

“O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor” (LIBÂNEO, 2002).

Categoria 1 – Trabalhar a música na sala de aula

TABELA 13 – Trabalhar a música na sala de aula

Você trabalha a música na sala de aula? Q13	Frequência
Sim	4
Total	4

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Apesar das conclusões descritas no final da análise do Eixo II, todas as professoras entrevistadas afirmaram trabalhar a música na sala de aula.

Gohn e Stavracas trazem sua colaboração quando dizem:

A música é uma arte que contribui para o pensamento criativo, e vem ganhando cada vez mais espaço nas pré-escolas, que devem respeitá-la como forma de arte responsável por parte do desenvolvimento da criança (tanto cognitivo como social, cultural etc.), e não somente como apoio às atividades escolares. (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 87).

A linguagem musical utilizada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, porém, deve ser trabalhada de maneira consciente e reflexiva, intencionalmente assumida como elemento essencial e facilitador para o desenvolvimento global da criança, isto é, considerando os aspectos físico, afetivo, social e cognitivo, entre outros. Como informa Nogueira (2003), com base em diferentes estudos, a linguagem musical tem sido equiparada em importância às demais linguagens a serem trabalhadas na Educação Infantil, como a linguagem oral e a escrita, entre outras. Assim:

Trazer a 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 apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentam o trabalho. (BRITO, 2003, p. 35).

O que se propõe, então, é que a linguagem musical trabalhada na Educação Infantil deva ser embasada em estudos, conhecimentos e vivências. Para tal, proporcionar o contato do aluno da Pedagogia com a música, por meio de sua inserção no currículo, contribuiria para que o futuro professor a utilizasse de forma consciente e fundamentada, atingindo todos os objetivos que se espera dessa ação.

E, para fechar esta parte da discussão, cabe recorrer a Tardif (2002), quando descreve propostas para a formação e a atuação docente:

A valorização da prática docente enquanto forma de conhecimento; a utilização de prática reflexiva, como forma de identificação de falhas, permitindo uma compreensão mais clara da própria ação; oportunidade de análise e deliberação, consciência das próprias limitações e necessidades de aprendizagem; articulação de saberes extraídos da teoria estudada e da prática vivenciada. (TARDIF, 2002, p. 14-15).

Categoria 2 – Trabalhar a música na sala de aula

TABELA 14– Trabalhar a música na sala de aula

Com que frequência ela acontece na semana? Qual a carga horária? De que forma ela é trabalhada? Q14	Frequência ¹⁴
Todos os dias	4
Na rotina da roda	4
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os quatro sujeitos entrevistados afirmaram que a música é apresentada na sala de aula todos os dias da semana, especialmente na rotina da roda.

De acordo com os sujeitos entrevistados, a rotina da roda é uma prática que acontece na sala de aula todos os dias antes de iniciarem as atividades. As crianças e o professor sentam-se formando uma roda e conversam, cantam, ouvem músicas e fazem orações. No intuito de situar historicamente a inserção da rotina da roda na história da Educação Infantil no Brasil, observou-se significativa escassez de produções acadêmicas sobre o tema.

Ryckebusch refere-se a essa estratégia, afirmando:

[...] com referências nos estudos de Célestin Freinet e em seu conjunto de proposições (livre expressão, tateamento experimental, cooperação, educação do trabalho e autonomia), destinado inicialmente às crianças da escola primária, inclui-se a roda como uma vivência voltada para a promoção da livre-expressão (...) de acordo com Freinet (1991), a livre expressão traz como fundamento o respeito e a valorização da maneira como cada criança pronuncia o mundo, seja por meio da fala ou de outras linguagens que compõem suas relações sociais e culturais (desenho, pintura, escrita, música). (RYCKEBUSCH, 2011, p. 37).

A autora explica também por que a disposição das crianças em roda favorece a comunicação e a interação:

[...] participantes sentados em círculo possibilita a todos verem-se uns aos outros, os gestos e as expressões que vão compondo o contexto de comunicação e as atitudes responsivas. É uma das configurações privilegiadas do trabalho pedagógico, por permitir o desenvolvimento da ideia de pertencimento ao grupo, assim como da postura crítica de cada interagente na produção (responsabilização) coletiva de novos significados. (RYCKEBUSCH 2011, p. 88.).

¹⁴ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Com essas características, a rotina da roda configura oportunidade ímpar para o trabalho com a linguagem musical, utilizada de forma consciente e intencional, com base em estudos sobre a música e o desenvolvimento infantil. O que pode contribuir para isso é o professor apoderar-se do conhecimento de que aplicar a musicalização infantil na sua real proposta permite às crianças de quatro e cinco anos, além de outros ganhos, desenvolverem a percepção auditiva quanto aos parâmetros sonoros, que são: altura (grave e agudo, sendo frequência baixa som grave, frequência alta som agudo), timbre (permite identificar a fonte produtora do som), intensidade (volume do som) e duração (perceber se o som é curto ou longo).

Gohn e Stavrakas, (2010) complementam, acrescentando outras contribuições da musicalização para o desenvolvimento das crianças:

[...] favorece o controle rítmico motor; beneficia o uso da voz falada e cantada; estimula a criatividade em todas as áreas; desenvolve a percepção auditiva, visual e tátil; aumenta a concentração, a atenção, o raciocínio, a memória, a associação, a dissociação, a codificação, a decodificação, etc. (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 87).

Vale lembrar que os documentos nacionais que regem a Educação Infantil descrevem longamente todos os benefícios que o trabalho com a Linguagem Musical pode oferecer. Em suas concepções, defendem que a música está presente em todas as culturas, como uma forma de representação humana, e garante resultados satisfatórios para quem a aplica e para quem a recebe, sendo, por isso, necessária e justificável na escola.

Destaca-se aqui, em especial, o documento *Marco de Aprendizagem* (PRESIDENTE PRUDENTE, 2009), por ser ele o norteador das atividades musicais no pré I e pré II da escola infantil, foco desta pesquisa. Elaborado e distribuído pela Secretaria da Educação do Município de Presidente Prudente (SEDUC), em 2009, o texto trata dos seis eixos de conhecimento a serem desenvolvidos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Tardif (2002) colabora ao esclarece que o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que alicerçam o seu trabalho.

Categoria 3 – Receptividade das crianças com a música

TABELA 15– Receptividade das crianças com a música

Como é a receptividade das crianças com a música? Q15	Frequência
Elas adoram	2
Aceitam bem	2
Total	4

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Respondendo a questão sobre como as crianças reagem às atividades com a música, os Sujeitos *A* e *D* responderam que elas adoram, e *B* e *C*, que aceitam bem.

A criança entra em contato com a música desde o ventre materno. Tanto os sons produzidos pelo corpo da mãe, quanto os que ocorrem no ambiente externo contribuem para a sua “construção musical”. Podemos observar um bebê a se movimentar e a cantarolar, em resposta à música que está no ambiente. A música não passa despercebida da criança:

[...] é interessante observar a grande influência que a música exerce sobre a criança. Ao adulto caberá compreender em que medida a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, uma vez que atinge diretamente sua sensibilidade. Música é linguagem, assim em relação a ela devemos seguir o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto a linguagem falada, ou seja, devemos expor às crianças a linguagem musical e dialogar com ela sobre a música e por meio dela. (CAMPOS; KRZESINSKI, 2006, p. 117).

Brito afirma que:

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. (BRITO, 2003, p. 35).

É pertinente, portanto, reafirmar o objetivo geral desta pesquisa que é analisar a importância da música na formação inicial do professor de Educação Infantil, pois, apenas com uma formação que contemple o conhecimento sobre a relação “música e criança”, o egresso do curso de Pedagogia poderá trabalhar a linguagem musical a partir de uma base teórica consistente. Considerando que a

criança é naturalmente receptiva às atividades musicais, pois as vivencia como brincadeira, o acesso a oportunidades planejadas pelo professor que lhe proporcionem o contato com a linguagem sonora e musical certamente despertará cada vez mais o interesse e o gosto, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento pleno.

Mársico (1982) corrobora com a ideia ao afirmar que a criança começa o período de quatro e cinco anos apresentando um desenvolvimento limitado da linguagem e da habilidade da fala. A atenção é relativamente curta, e a fixação dessa atenção vai depender do interesse da atividade que se lhe propõe.

Categoria 4 – Metodologia utilizada no ensino da música

TABELA 16– Metodologia utilizada no ensino da música

Qual a metodologia utilizada? Q16	Frequência ¹⁵
Ajudantes do dia	1
Rotina da roda	3
Música cantada	4
Música mecânica-cd/rádio	4
Total	12

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Manfredi (1993) explica que:

Etimologicamente, considerando a sua origem grega, a palavra metodologia advém de *methodos*, que significa meta (objetivo, finalidade) e *hodos* (caminho, intermediação), isto é, caminho para se atingir um objetivo. Logo quer dizer conhecimento, estudo. Assim, metodologia significaria o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade. (MANFREDI, 1993, p. 1).

Mediante as respostas dos sujeitos entrevistados, percebe-se que eles não utilizam metodologia específica para o ensino da música, embora ela seja contemplada na rotina diária, como demonstram as falas dos Sujeitos A e C:

¹⁵ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Na minha sala tenho o ajudante do dia... eles que escolhem a música que querem cantar..na sexta feira que é o dia do brinquedo, eles escolhem musicas infantis, pois eu direciono para isso e cada semana é um menino e uma menina que escolhem...daí eu atendo o gosto de todo mundo..e quando é para ouvir, me utilizo do rádio ou de CDs...eles se soltam mais e se identificam com a música.... (Sujeito A).

[...] em todos os momentos uso a música... na fila... na rotina da roda... para fazerem silêncio...(Sujeito C).

De acordo com Bellochio (2005), para trabalhar com a música na escola, é preciso saber fazer. Cantar continua sendo uma alternativa possível de realização musical, no entanto, é preciso saber como cantar e o que cantar, selecionando com critério o repertório.

Fundamentando o trabalho com a linguagem musical, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998) faz um retrospecto de como em geral se utiliza a música na Educação Infantil e apresenta a discussão sobre como de fato ela deve ser tratada:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (...) nesses contextos a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói (...) a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (BRASIL, 1998, p. 47- 49).

A falta de formação dos professores da Educação Infantil quanto à utilização da linguagem musical fica assim demonstrada. A defesa de sua inclusão nos currículos dos cursos de Pedagogia, é preciso esclarecer, não visa ao preparo de especialistas em música, mas a uma formação que permita aos futuros professores perceberem a música como fonte enriquecedora de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de muitas habilidades. Quando utilizada no dia a dia da sala de aula, a música pode ser geradora de vivências capazes de estimular o

desenvolvimento integral da criança e a realização do professor mediante os resultados obtidos.

Categoria 5 – A música e a avaliação das crianças

TABELA 17– A música e a avaliação das crianças

Como é feita a avaliação das crianças? Q17	Frequência
Participação	4
Total	4

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os quatro sujeitos entrevistados responderam que avaliam seus alunos apenas pela participação. A aprendizagem do aluno avalia também a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. Pode-se dizer que o professor, ao avaliar seu aluno, automaticamente se autoavalia no quesito planejamento. Aulas bem elaboradas, planejadas e direcionadas para explorar a contento a Linguagem Musical na Educação Infantil garantirá uma boa participação dos alunos.

Piva (2008) diz que teóricos do desenvolvimento, como Piaget e Vygotsky, enfatizaram que a capacidade de conhecer e aprender se forma a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o ambiente que o circunda. Portanto, avaliar o aluno está diretamente relacionado com o conteúdo que se propõe a oferecer e a maneira como ele é desenvolvido.

Categoria 6 – Facilidades e Dificuldades no ensino da música

TABELA 18 – Facilidades e Dificuldades no ensino da música

Quais as facilidades e dificuldades que você encontra no ensino da música? Q18	Frequência ¹⁶
Facilidade quando conhecem a música	4
Dificuldade por falta de recursos	4
Dificuldade quando não conhecem a música	1
Total	9

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

¹⁶ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Para analisar este item, é conveniente reproduzir, primeiramente as falas das professoras entrevistadas:

Quando eu conheço bem a música, pra cantar fica mais fácil... existe falha da secretaria de educação quanto à formação e não oferecem material. (Sujeito A).

Músicas infantis conhecidas fica mais fácil e considero muito difícil ter que confeccionar instrumentos. (Sujeito B).

Quando eles gostam da música, pegam na hora... faltam recursos, eu trago instrumentos musicais de outra escola que trabalho, é uma escola particular e lá tem instrumentos. (Sujeito C).

Quando tem interesse fica mais fácil... e quando eu conheço a música também fica mais fácil... (...) fica difícil porque teria que ter mais cursos que preparassem melhor e que quando aparecem músicas diferentes seria bom ter especialista em música. (Sujeito D).

Pelas respostas apresentadas, percebe-se que o ensino da música, na realidade dos sujeitos entrevistados, está resumido a explorar canções: são enfáticos ao afirmarem que a facilidade se dá quando conhecem a música e a dificuldade, quando não a conhecem.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz luz à esta discussão, ao apontar os conteúdos relacionados ao fazer musical com crianças de quatro e cinco anos e como deve ser a postura do professor frente a essa proposta:

Crianças de zero a três anos: o trabalho com Música deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. Crianças de quatro a seis anos: para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de: explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais. (...) 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 uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de: sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música; reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva. (BRASIL, 1998, p. 55-67).

Apontando os benefícios que a música oferece e sem a pretensão de formar especialistas em música, o RCNEI enfatiza a importância do contato com a música, tanto para o professor de Educação Infantil, em sua formação inicial, quanto para os alunos com quem irá posteriormente trabalhar.

O pensamento de Tardif (2002, p. 14-15) vai ao encontro da sugestão do RCNEI, em relação ao esforço do professor para seu crescimento pessoal, quando defende a valorização da prática docente como forma de conhecimento; a utilização da prática reflexiva como forma de identificação de falhas, permitindo uma compreensão mais clara da própria ação; a oportunidade de análise e deliberação; a consciência das próprias limitações e necessidades de aprendizagem; a articulação de saberes extraídos da teoria estudada e da prática vivenciada.

A seguir será apresentado as Considerações Finais.

SEÇÃO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na Introdução deste trabalho, dentre as funções exercidas como educadora musical desde 1992, duas experiências pude vivenciar: como educadora musical, com crianças de zero a seis anos e como tutora/coordenadora de cursos de aperfeiçoamento em linguagem musical na educação infantil, por meio da educação à distância (EAD), tendo como público alvo graduandos e graduados de curso superior, em sua maioria no curso de Pedagogia. Essas experiências despertaram-me questionamentos, auxiliando na escolha do tema da presente pesquisa: *A Linguagem Musical: uma investigação na formação inicial do professor de educação infantil* e a delinear os objetivos, que foram: *geral* - de analisar a importância da música na formação inicial do professor de educação infantil; os *específicos*- de verificar a concepção que os professores têm sobre a docência e a inserção da música na educação infantil; identificar a concepção dos professores sobre o planejamento e ação docente e analisar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores que ministram a música na educação infantil.

Com o propósito de analisar a importância da música na formação inicial do professor de educação infantil, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, aplicando uma entrevista semi estruturada com quatro professoras que ministram aulas para crianças de quatro e cinco anos da educação infantil. Para tanto, contamos com a contribuição de uma escola municipal da cidade de Presidente Prudente, a quem agradecemos. E, sobretudo, de forma veemente, com o apoio de vários estudiosos, que nos forneceram subsídios para a compreensão do desenvolvimento infantil (cognitivo, psicológico e físico), da formação docente, bem como sobre aspectos históricos referentes à infância, ao curso de Pedagogia e às leis que regem a educação no Brasil.

A literatura analisada buscou focar pontos significativos como: aspectos históricos da Infância, da Educação Infantil, Educação Musical no Brasil, o histórico do curso de Pedagogia e da Música na formação do professor, entre outros.

Foram abordados alguns aspectos das teorias acerca do desenvolvimento infantil e a música, ressaltando a importância de correlacionar o

desenvolvimento infantil, a música e a formação inicial do professor de Educação Infantil, sob o ponto de vista dos teóricos cognitivistas e psicanalíticos.

Citamos as leis e documentos que regem o curso de Pedagogia e a Educação Infantil no Brasil; dentre muitas, mencionamos a lei 11.769/08 que traz a música como obrigatória no ensino básico. O intuito dessa abordagem foi a de enfatizar sobre tal obrigatoriedade. Portanto, se a lei existe, é para ser cumprida.

Neste sentido, vale apontar sobre a existência de um Grupo de Articulação Parlamentar pró-música, formado por 86 entidades do setor, entre elas: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Música (ABM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM), Instituto Villa-Lobos, Universidades, escolas de Música, sindicatos, artistas e representantes da sociedade civil que se mostram interessados em discutir a presença e a valorização da música no espaço educacional. A mobilização desse grupo colaborou para que a lei 11.769/08 acontecesse, e hoje continuam a lutar pela transparência de seu desenvolvimento, expressão legítima da participação da sociedade civil em diálogo com o poder público. Lutam para que a Educação Musical não fique relegada a pano de fundo da educação brasileira.

Com a análise dos dados obtidos, verificamos que os sujeitos desta pesquisa não tiveram, na formação inicial, um direcionamento para a utilização adequada da música na prática de sala de aula. A concepção que eles têm sobre a docência é que, para ser professor, basta apenas gostar de crianças e de ensinar. Contudo, Tardif (2000) coloca que docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada. Portanto, percebemos que os professores não tiveram a oportunidade de construir seus conhecimentos, receberam apenas informações e, de forma passiva, sem atitudes reflexivas. Sua participação nos planejamentos também se mostrou comprometida, pois recebem tudo pronto dando sequência ao que aprenderam, ou seja, continuam passando informação ao invés de conhecimento. Fato este confirmado e reforçado a partir da realidade imposta pela Secretaria Municipal da Educação, que oferta a todas as unidades de ensino do município um planejamento que foi elaborado no ano de 2009, denominado Marco de Aprendizagem (PRESIDENTE PRUDENTE, 2009) (ANEXO B).

Portanto, enfatizamos que seria de grande valia que tivessem contemplado a música no curso de Pedagogia, reconhecendo a sua importância

para o desenvolvimento integral da criança. Sem deixar de citar que se tivesse sido oportunizado a esse professor experiências musicais em sua formação, de forma integrada e prazerosa, ele estaria também mais preparado para refletir sobre sua prática. Quando vivenciamos a música, flui em nós uma sensibilidade quanto ao “olhar”, ao “sentir” o mundo que nos cerca, esse “sentir” se expande dando condições de irmos ao encontro de nós mesmos e do outro, numa perspectiva transformadora.

Indagados sobre a importância da música para o desenvolvimento da criança, todos os sujeitos foram unânimes em afirmar que sabem que a música traz benefícios, que é muito importante, que a utilizam em todos os momentos na rotina de sala de aula, mas deixam explícito que não aplicam a música como fonte de ensino-aprendizagem, no sentido de transformar as ações rotineiras em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança. Quando questionados sobre a utilização da Linguagem Musical, afirmaram que não se sentem preparados para essa tarefa, que deveria, segundo eles, ser assumida apenas por especialistas. Esse posicionamento vem ratificar a falta do hábito de leitura e pesquisa, pois entre os materiais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) apresentam, de forma completa, não só o embasamento teórico, como também a orientação para o desenvolvimento do trabalho com a música na Educação Infantil.

As várias questões abordadas nesta pesquisa buscaram demonstrar a importância da inserção da educação musical no currículo dos cursos de Pedagogia, com o objetivo, não de formar especialistas, mas de permitir, ao futuro professor que atuará na Educação Infantil, vivenciar os efeitos da música para posteriormente aplicá-la com as crianças que estarão sob sua responsabilidade.

Pensando na importância da música para o desenvolvimento infantil e inspirada nas experiências da Universidade Federal de Santa Maria bem como nas propostas do RCNEI, propomos que seja articulada uma revisão na matriz curricular dos cursos de Pedagogia, que se mostram fragilizados, visto a complexidade curricular exigida para esse curso, como atestam Gatti, Barreto e André (2011). Enfatizamos que experiências musicais ofertadas nos currículos, por meio de disciplinas que contemplem a Educação Musical, possibilitariam reflexões sobre a importância da música, auxiliando esse egresso não especialista na construção de seus conhecimentos musicais, abrindo possibilidades e limites para que compreenda

a importância do desenvolvimento da educação musical escolar. Como resultado, compreenderiam a educação musical como conhecimento na infância, e a relação do professor na construção desse conhecimento, levando-os a planejarem e desenvolverem aulas de educação musical por meio dos fundamentos da Linguagem Musical. Minimizariam práticas fragmentadas e desconexas que podem ser observadas no cenário da Educação Infantil. Isso não seria inviável, visto que a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição. Sugerimos também aos professores de Educação Infantil, que utilizem os espaços de formação continuada, mormente os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, para superar suas dificuldades em inserir a Linguagem Musical em sua prática pedagógica, compreendendo a importância da música para o desenvolvimento infantil.

Na perspectiva de elucidar aspectos que norteiam a importância da música na formação inicial do professor de Educação Infantil e da inserção efetiva da música em sua prática; esta dissertação vê, na utilização da Linguagem Musical, um elemento de formação e transformação do indivíduo em todas as esferas, desde a Educação infantil até o Ensino Superior.

Esperamos terem sido atendidas as expectativas pretendidas neste trabalho e que não se esgotem os questionamentos, o que propomos que novas pesquisas sejam realizadas no intuito de agregarem a esta pesquisa, possíveis soluções.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, n 17, n. 56, dez.1996.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- ALMEIDA, M. B.; PUCCI, M.D. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2002.
- ÁLVARES, S. L. A. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 2000, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPPOM, 2000. CD-ROM.
- AMATO, R. C. F. **Villa-lobos, nacionalismo e canto orfeônico**: projetos musicais e educativos no governo Vargas. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1971.
- Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 27, p. 210-220, 2007.
- ARIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, M.G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BALLONE, G. J. **A música e o cérebro**. PsiqWeb, 2010. Disponível em: <<http://psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=336>>. Acesso em: 16 jul. 2012.
- BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEE, H. **O ciclo vital**. São Paulo: Artmed, 1997.
- BEINEKE, V. **Um olhar sobre as funções e significados das práticas musicais na escola**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 2001.
- BELLOCHIO, C. R. A Educação musical na escola normal e na habilitação magistério: recorte de uma reconstrução histórica da década de 60 à década de 90. **Caderno Pedagógico Frederico Westphalen**, v. 8, n.15-16, 1998, p. 51-66.
- _____. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas dos professores. 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

_____. Formação de professores e práticas educativas em educação musical: transformando o existente e gerando alternativas. In: BEYER, G.S.W. (Org.). **O som e a criatividade reflexões sobre experiências musicais**. Santa Maria, Rio Grande do Sul: Ed. UFSM, 2005.

_____.; FURQUIM, A.S.S. A formação musical de professores unidocentes: um estudo de cursos de pedagogia do rio grande do sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 54-63, 2010.

BITTAR, M.; SILVA, J; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispositivos constitucionais, emenda constitucional nº 11 de 1996, emenda constitucional nº 14 de 1996. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. p. 7.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei nº 11.301, de 10 de maio 2006**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm>. Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília. 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm>. Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno **Resolução CNE/CP Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009**. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/documents/resolucao_cne_ceb002_2009>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil**. 2013. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, M. C. P.; TOMIAZZI, E. **A linguagem musical na educação infantil**. UNOESTE. Curso de Aperfeiçoamento. Universidade do Oeste Paulista. Programa de Educação a Distância (EAD). Presidente Prudente, 2010.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário técnico de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAMPOS, S. S.; KRZESINSKI, M. T. da S. A importância da linguagem musical para a aprendizagem da criança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 2, p. 115-119, 2006.

CANDÉ, R. **História Universal da música**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARDOSO, S. H.; SABBATINI, R. M. Aprendizagem e mudanças no cérebro. **Revista Eletrônica, Cérebro & Mente**, Campinas, p.11, 2000.

CÁRICOL, K. **Música, educação e política**. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/PanoramaEnsinoMusical.pdf>> Acesso em: 07 out. 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CISZEWSKI, W. S. Artes e música nos cursos de pedagogia paulistas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. 2010. **Anais...** Rio de Janeiro, 2010.

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

CORREA, A. N.; BELLOCHIO, C.R. A educação musical na formação de unidocente: um estudo com as oficinas do Programa LEM: tocar e cantar. **Rev. da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 53-62. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo5.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2013.

CREPALDE, N. J. B. F. Villa-Lobos: uma manifestação cultural nacional. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.12, n.1, 2012, p. 232-241.

DIDIER-WEILL A. **Nota azul, Freud, Lacan e a arte**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicoterapia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRI, M.B. **Artes na educação infantil**: crítica das orientações e diretrizes curriculares. 2008. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo.

FIGUEIREDO, S. L. F. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001. **Anais...** Santa Maria: Associação Nacional de Educação Musical, 2001. p. 26-37.

FONSECA, D. **O fortalecimento da cultura musical na escola**: uma proposta de revalorização da cultura, a partir da música, para a escola do futuro. 2003. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

FONTES, R. S.; VIANA, S.R. Supervisão e orientação: outras palavras necessárias. **Presença Pedagógica**, v.9, n. 49, p. 55-61. 2003

FONTOURA, M.; SILVA, L, R. **Cancioneiro folclórico infantil**: um pouco mais do que foi dito. Curitiba: Ed dos autores, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, L.V. **O Nacionalismo musical no Brasil** (das origens a 1945). 1972. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREUD, S. **La afasia**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

FUCKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GAMA, M. C. S. S. **A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para Educação**. 1998. Disponível em: <<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>>. Acesso em: 25 out. 2007.

- GATTI, B.A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil**: um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GESELL, A. **A criança dos 0 aos 5 anos**: o bebê e a criança na cultura dos nossos dias. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.
- GOHN, M. da G.; STAVRACAS, I. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010.
- GOMES, M. P. R. M. **A importância da relação professor–aluno na construção de conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Petrópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0057.html>>. Acesso em: 05 nov. 2013.
- GONÇALVES, N. S. **Enciclopédia do estudante**: música, compositores, gêneros e instrumentos, do erudito ao popular. São Paulo: Moderna, 2008.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GROUT, D.; PALISCA, C. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1995.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, C. M. **Perspectiva para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1991.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HISTÓRIA DA MÚSICA. [2009]. Disponível em: <<http://www.oocities.org/neotonos/histmus.htm>>. Acesso em: 27 maio 2012.
- HOWARD, W. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.
- ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, 2003.
- JARDIM, V. L. G. **Os sons da república**. O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República-1889-1930. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Coimbra: Edição do Autor, 1997.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEM, L. (Orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

KOELLREUTTER. **Folha Mais!**, São Paulo, 07 nov. 1999. Disponível em: <<http://pages.udesc.br/~c2atcp/A%20revolucao%20de%20Koellreutter.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2013.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 78, p. 17-26, 1991.

LAZNIK-PENOT, M. C. Poderíamos pensar numa prevenção da síndrome autística? In: WANDERLEY, D. B. **Palavras em torno do berço**. Salvador: Ágalma, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MANFREDI, S. M. **Metodologia do ensino**: diferentes concepções. Campinas: Unicamp, 1993.

Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/formar/wpcontent/uploads/2012/08/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es-s.doc>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MÁRSICO, L. O. **A criança e a música**: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARTELLI, A.; MANCHOPE, E. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciência da Educação**, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em:

<<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517/400>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

- MASETTO, M. T. Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. (Coords.). **Educação médica**. São Paulo: Sarvier, 1998. p. 11-19.
- MATURANA, R.H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.
- MATURANA, R.H.; NISIS, S. **Formación humana y capacitación**. Santiago: Dolmen, 1970.
- MATURANA, R.H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- _____. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MENEZES, L. C. A escola dos últimos 25 anos. **Revista Nova Escola**. 239 ed., p. 146, jan./fev., 2011.
- MENUHIN, Y.; DAVIS, C. W. **A música do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- MERISSE, A. Origem das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte Ciência, 1997.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.
- MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NEVES, J. M. **Música contemporânea brasileira**. São Paulo: Ricordi, 1981.
- NOGUEIRA, M.A. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 37, n. 3, set./dez. 2012. p. 615-626.
- OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. Dossiê: cognição, afetividade e educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, 2010.
- OPINIÃO E NOTÍCIA. **Música nas escolas**, 2009. Disponível em: <<http://opinioenoticia.com.br/?s=M%C3%BAsica+nas+escolas%2C+2009>>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- PEERY, J. C. A música na educação de infância. In: SPODEK, B. et al. **Manual de investigação em educação na infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

PETRUCI, M.G.R.M. **O ensino da história na escola fundamental: a proposta e a prática.** Franca: UNESP/FHDSS, 1997.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. p. 334.

_____. **O Nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** 3. ed. São Paulo: Difel, 1974.

PIZZI, L., C.V. **Dos especialistas da educação ao coordenador pedagógico: algumas reflexões.** Educação-Revista do Centro de Educação da UFAL, v. 5, n. 5/6, dez./1996-jul., 1997. p. 64-71.

PIVA, F. Educação musical: a perspectiva de professoras da educação infantil. In: Congresso Nacional De Educação – Educere, Congresso Ibero – Americano Sobre Violências Nas Escolas – CIAVE. 2008, Curitiba. **Anais eletrônico...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/567_664.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

PRESIDENTE PRUDENTE. (Município). Secretaria de Educação. **Diretrizes 2009.** Presidente Prudente: Secretaria, 2009.

QUEIROZ, L.R.S.; PENNA, M. Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música. **Revista educação.** v. 37, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3662/2713>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

RABELO, A. **A figura masculina na docência do ensino primário: um corpo estranho no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro.** 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Aveiro, Aveiro.

RABELO, A. O. Eu gosto de ser professor e gosto de crianças - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação,** n. 15, p. 163-173, 2010.

RAMOS. A. O negro na civilização brasileira. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1971. **Revista HISTEDBR,** Campinas, n. 33., , p. 78-95. 2009.

RAPPAPORT, C.R.; FIORI, V. R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento.** São Paulo: EPU, 1981.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Chega de empurrar com a barriga.** 245. ed. 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/como-usar-bem-horario-trabalho-coletivo-pedagogico-htpc-645793.shtml>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

ROLDÃO, M. C. **Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores.** Lisboa: Editorial Presença, , 2003.

_____. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007.

ROSA, N. S. S.; BONITO, A. **Crianças famosas:** Villa-Lobos. São Paulo: Callis, 1994.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006,

RYCKEBUSCH, C.G. **A roda de conversa na educação infantil:** uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- PUC-SP, São Paulo.

SACKS, O. **Alucinações musicais:** relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEDIOLI, A. **A cura di Enrico Strobino e Maurizio Vitali.** Suonare la città. Itália: Franco Angeli, 2003.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SILVA, C.S.B. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, D.M.P.; SOUZA, M.E.G.; VIEIRA, M.C. **Repensando a formação do pedagogo:** a experiência do currículo da faculdade de educação da universidade de Brasília no Prodocência. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no Prodocência. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.42.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

SILVEIRA, V. Considerações acerca de uma intervenção musical na clínica psicanalítica. In: BEYER, G.S.W. (Org.). **O som e a criatividade:** reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

SIGNIFICADOS. Disponível em: <www.significados.com.br>. Acesso em: 18 out. 2013.

SPANAVELLO, C. S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes:** um estudo com egressos da UFSM. Santa Maria: UFSM, 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

STRALIOTTO, J. **Cérebro e música:** segredos desta relação. Blumenau: Odorizzi, 2001.

SOUZA, M.N. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: realidade ou utopia?** Belém, 2002. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/referencial_curricular_nacional.pdf>. Acesso: 03 jul. 2012.

SUZIGAN, G. de O. **O que é música brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, dez., 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, **A educação progressiva**. São Paulo: Ed. Nacional, 1934.

TINHORÃO, J. R. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. Primeiro Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio, México. **Cadernos Pagu.**, p.81-103, 2001.

VILLA-LOBOS, H. Maestro carioca faz popular virar clássico. **Coleção Folha de Música Clássica**. São Paulo: Folha Online, [2005?]. Disponível em: <<http://musicaclassica.folha.com.br/cds/20/biografia-2.html>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

WAZLAWICK, P. Quando a música entra em ressonância com as emoções: significados e sentidos na narrativa de jovens estudantes de musicoterapia. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v.1, jan./dez. 2006.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WERLE, K. **A música no estágio supervisionado da pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2010. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. Ampliou aquela visão que a gente tinha de música: a educação musical na construção da docência de estagiárias da pedagogia/UFSM. **Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, Santa Maria, v. 37, n.1, jan./abr, 2012, p.123 -136.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXO

Anexo A

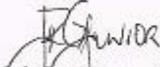


Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

PARECER FINAL

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado " **A LINGUAGEM MUSICAL: UMA INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL** " cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) e no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número nº **1545** tendo como pesquisador responsável a Profa . **CARMEN LUCIA DIAS** e a acadêmica **MARIA CRISTINA PONÇANO BRITO** foi avaliado e **APROVADO** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente-SP.

Presidente Prudente, 15 de março de 2013.


Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CCPq


Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai
Coordenadora do CEP - UNOESTE

MARCO DE APRENDIZAGEM – EDUCAÇÃO INFANTIL 2009

PRÉ I - ESPERA-SE QUE AO FINAL DO ANO A CRIANÇA POSSA:

Movimento	Música	Artes visuais	Linguagem oral e escrita	Natureza e sociedade	Matemática
<ul style="list-style-type: none"> • Sentar com flexão de pernas; • Manter-se em pé apenas com o pé dominante; • Caminhar sobre linha reta; • Caminhar com os calcanhares; • Correr em volta de obstáculos e contorná-los; • Saltar por cima de uma corda; • Saltar vezes seguidas no mesmo lugar; • Descer do escorregador; • Identificar e nomear as partes do corpo; • Imitar (emoções, animais, meios de transportes, etc); • Segurar o lápis corretamente; • Desenhar o rosto com olhos, boca e nariz; • Pintar em uma área delimitada; • Recortar sem ajuda 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a linguagem musical como forma de expressar seus sentimentos; • Reconhecer e utilizar as diferentes características da linguagem musical geradas pelo silêncio e sons. Ex: altura: (grave e agudo), duração: (curtas e longas), intensidade: (fraco e forte); • Ter um repertório de canções; • Imitar sons de animais, meios de transporte e objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a criatividade ao manipular diversos tipos de materiais; • Representar as idéias, sentimentos e emoções através do desenho; • Produzir pinturas e colagens em espaço delimitado; • Conhecer e identificar elementos da linguagem artística: primárias, geométricas, texturas; • Valorizar e interpretar suas próprias produções e a dos outros; • Desenvolver a imaginação, a curiosidade, a criatividade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (gestos, plástica, verbal, musical). 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar acontecimentos de acordo com a sucessão dos acontecimentos. • Utilizar a linguagem oral para expressar suas necessidades, desejos, transmitir recados. • Diferenciar letras e números • Identificar marcas e logotipos. • Reconhecer o seu nome e dos colegas. • Reconhecer as letras do alfabeto. • Reconhecer números. • Escrever utilizando letras ainda que sem relação com a fala. • Recontar histórias que sabe de cor. • Escrever fazendo correspondência entre sons e letras (ainda que sem valor sonoro convencional) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar papéis sociais vividos no convívio com a família, escola e comunidade • Conhecer as partes do corpo humano. • Reconhecer manhã, tarde e noite. • Reconhecer e identificar animais domésticos • Identificar tipos de moradias; casas, prédios. • Reconhecer e identificar mudanças climáticas. • Adquirir hábitos de higiene como; lavar as mãos antes das refeições, escovar os dentes com auxílio da professora, lavar as mãos após ir ao banheiro, tomar banho, pentear os cabelos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representar quantidades; • Identificar números • Diferenciar números de letras; • Comparar dois ou três objetos que se diferenciam pelo tamanho; • Ordenar objetos, figuras, pessoas de acordo com suas semelhanças ou diferenças; • Dominar conceitos de: grande/ pequeno, fino/ grosso, alto/ baixo, cheio/ vazio; • Reconhecer e nomear as figuras geométricas: quadrado, círculo e triângulo;

MARCO DE APRENDIZAGEM – EDUCAÇÃO INFANTIL 2009
PRÉ II - ESPERA-SE QUE AO FINAL DO ANO A CRIANÇA POSSA:

Movimento	Música	Artes visuais	Linguagem oral e escrita	Natureza e sociedade	Matemática
<ul style="list-style-type: none"> utilizar movimentos de preensão, encaixe e lançamento; saltar com um pé; pular corda; caminhar sobre uma linha curva; saltar sobre obstáculos; desenhar o corpo e suas partes; recortar nas linhas traçadas; diferenciar movimentos rápidos e lentos; andar em espaços delimitados com equilíbrio; lançar objetos em alvos determinados; ter noção de lateralidade (direita e esquerda) Ter noção de: atrás, frente, em cima, em baixo, sobre, perto, longe, ao lado, etc... realizar movimentos de punção (furar com agulha grossa, no papel, EVA, dentro e fora do limite); utilizar movimentos de preensão, encaixe e lançamento; 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a linguagem musical como forma de expressar seus sentimentos; Reconhecer e utilizar as diferentes características da linguagem musical geradas pelo silêncio e sons. Ex: altura: (grave e agudo), duração: (curtas e longas), intensidade: (fraco e forte); Ter um repertório de canções imitar sons dos animais, meios de transporte e objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar a criatividade ao manipular diversos tipos de materiais; Representar as idéias, os sentimentos e emoções através do desenho; Recortar nos limites estabelecidos; Valorizar suas próprias produções por meio da observação, descrição, e interpretação; Conhecer e identificar elementos da linguagem artística: cores secundárias, formas geométricas, texturas, volume, linhas; Representar e interpretar suas próprias produções e a dos outros; Desenvolver a imaginação, a curiosidade, a criatividade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (gestos, plástica, verbal, musical). 	<ul style="list-style-type: none"> Relatar acontecimentos de acordo com a sucessão dos acontecimentos. Utilizar a linguagem oral para expressar suas necessidades, desejos, transmitir recados simples. Diferenciar letras e números Identificar marcas e logotipos. Reconhecer o seu nome e dos colegas Reconhecer as letras do alfabeto. Escrever com valor sonoro convencional letras. Recontar histórias que sabe de cor. Ler poesias, parlendas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar papéis sociais vividos no convívio com a família, escola e comunidade Reconhecer os órgãos do sentido. Conhecer e diferenciar as partes de uma planta (raiz, caule, folha, flor e fruto). Identificar animais selvagens e domésticos, aquáticos e terrestres. Diferenciar os tipos de moradias: casa de madeira e alvenaria, prédio, ocas. Identificar as partes de uma casa: quarto, cozinha, banheiro, sala. Saber os meios de transporte: carro, ônibus, avião... Conhecer os meios de comunicação: telefone, carta. Identificar as estações do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar quantidade com símbolo numérico; Associar a adição a situações de juntar; Associar a subtração a situações de tirar; Identificar e nomear figuras geométricas; Identificar as cores primárias; Seriar e classificar objetos concretos; Ter noção de: primeiro/ último, antes/ depois,

APÊNDICES

Apêndice A
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP (SEDUC)

Ilma Sra.

Secretária da Educação do Município de Presidente Prudente

Eu, Maria Cristina Ponçano Brito, RG 10.9060699-6, CPF 058.864.048-94, professora, casada, residente nesta cidade à rua sete de setembro nº 1105, Vila Dubus. Devidamente matriculada no curso de mestrado em educação (2012/2014) junto à Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), orientada pela Dra Carmen Lúcia Dias, necessito para realização de minha pesquisa, cujo tema será: “A Linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de educação infantil.”, observar e entrevistar professores que trabalham com crianças de 4 e 5 anos, de escolas de Educação Infantil deste município.

Venho solicitar de V.Sa, a possibilidade destas visitas, com datas e horários devidamente pré-agendados.

Na certeza de ser atendida em minha solicitação, desde já agradeço.

Presidente Prudente, de 2012.

Maria Cristina Ponçano Brito
Curso Mestrado em Educação da UNOESTE
Presidente Prudente/SP
(18) 3229-2077
e-mail: cris_emr@hotmail.com

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **"A LINGUAGEM MUSICAL: UMA INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL"**.

Nome do (a) Pesquisador (a): Maria Cristina Ponçano Brito

Nome do (a) Orientador (a): Carmen Lúcia Dias

- 1- **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a importância da música na formação inicial do professor de Educação Infantil.
- 2- **Participantes da pesquisa:** Para a investigação, serão utilizadas entrevistas com professores que ministram aulas para crianças de 4 e 5 anos, alunos de Pré I e II, em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino (EMEIF) da cidade de Presidente Prudente, estado de São Paulo. Serão entrevistados dois professores de Pré I e dois de Pré II, totalizando quatro professores.
- 3- **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra permitirá que o (a) pesquisadora Maria Cristina Ponçano Brito. A sra tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) (...). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- 4- **Sobre as entrevistas:** A pesquisa será realizada em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, localizada em um bairro periférico. A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista com um roteiro semiestruturado para professores da educação infantil.
- 5- **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução

no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

- 6- **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 7- **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre (...), de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa (...), onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 8- **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Maria Cristina Ponçano Brito / FONE: (18) 3229 2077 RG 10-906-699-6.

Orientador: Prof.^a Dra. Carmen Lúcia Dias / FONE: (18) 3229 2077

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: (18) 3229-2077 - E-mail cep@unoeste.br