

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIANE SALUSTIANO DE LUCENA CRUZ

**MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOB A TEORIA HISTÓRICO-  
CULTURAL**

Maringá  
2021

DANIANE SALUSTIANO DE LUCENA CRUZ

**MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOB A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.

Maringá  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C957m

Cruz, Daniane Salustiano de Lucena

Música na primeira infância : um olhar sob a Teoria Histórico-Cultural / Daniane Salustiano de Lucena Cruz. -- Maringá, PR, 2021.  
172 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Desenvolvimento infantil. 2. Primeira infância. 3. Práticas educativas - Música. 4. Educação musical. 5. Teoria histórico-cultural. I. Saito, Heloisa Toshie Irie, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.87

DANIANE SALUSTIANO DE LUCENA

**MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOB A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora) – UEM  
- Assinatura -

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Malba Cunha Tormin (Titular Externo) – Conservatório  
Estadual de Música Cora Pavan Capparelli  
- Assinatura -

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Nogueira de Mendonça (Suplente Externo) - UEL  
- Assinatura -

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Chaves (Titular Interno) - UEM  
- Assinatura -

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cássia Virgínia Coelho de Souza (Suplente Interno) – UEM  
- Assinatura -

Dedico este trabalho, primeiramente, ao meu amado e querido **pai** (*in memoriam*), exemplo de fé, bondade e superação, que esteve presente em todos os momentos da minha vida, sempre me apoiou, incentivou e acreditou em meus sonhos. E a minha amada **família** que, mesmo diante das dificuldades e obstáculos que se fizeram presentes em nossas vidas, manteve-se unida e me incentivou a seguir, firme e feliz, o caminho dos estudos.

## AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos, fazendo, aqui, uma breve recapitulação do que foi, para mim, este caminho cujo resultado se faz perceptível nesta dissertação de mestrado. A princípio, apenas, um sonho, que se materializou com o processo de seleção, ainda, no ano de 2018. Após concluir uma especialização, senti a necessidade de perseverar e continuar os estudos. Desde, então, a persistência e o desejo em estudar só aumentaram. No início, eu trabalhava em tempo integral, precisei, porém, deixar uma das funções que ocupava para me dedicar aos estudos e cumprir todas as disciplinas e exigências do programa. Nesse momento, tive o privilégio de contar com o apoio de pessoas queridas que faziam parte da minha vida, além de pessoas que Deus me apresentou, ao longo desta caminhada, e, aos poucos, graças a elas, minha jornada tornou-se mais leve e possível.

Agradeço, primeiramente, a **Deus**, que de maneira única e misteriosa, sempre, esteve presente em minha vida, sendo meu guia e bálsamo consolador em todos os momentos de dor, tristeza, perdas e dificuldades, mantendo viva a fé e a esperança de dias melhores.

Agradeço ao meu amado e, sempre, querido pai **Aparecido Serafim de Lucena** (*in memoriam*), exemplo de humildade e amor, que mesmo tendo uma vida simples me ensinou o valor do amor, da fé, do respeito, da vida, do trabalho e a riqueza do conhecimento. Sua partida, repentina e inesperada, neste ano, mostrou-me o quanto nós — seres humanos — somos frágeis e necessitamos do auxílio um do outro. Aqui, registro meu amor e minha eterna gratidão a esse homem batalhador que, em seus últimos momentos, mostrou-se presente nesse processo de estudo, incentivou-me e me fez continuar.

Agradeço à minha amada mãe **Sandra Regina Salustiano**, minha base, que junto ao nosso pai (mesmo separados), tantas vezes, abdicou de seus sonhos para fazer os nossos possíveis (meu e de minha irmã Daniara).

Agradeço ao meu amado esposo **Gleison Werner da Silva Cruz** por ser meu amigo, companheiro e parceiro, em todos os momentos, dos mais felizes aos mais difíceis. Agradeço-o por acreditar em nossos sonhos, por me auxiliar nessa caminhada e por me mostrar o que é o amor e a humildade.

Agradeço à minha família, em geral (vovó, tias, tios, primas e primos), que mais uma vez, mesmo em suas particularidades, mantiveram-se unidos e me deram todo o suporte, carinho e acolhida necessária, especialmente, neste último ano.

Agradeço, em especial, à minha querida orientadora, professora **Dra. Heloísa Toshie Irie Saito**, pela conduta humana, ética e respeitosa, durante todo o processo de estudo, e por acreditar nesta pesquisa, pela paciência e persistência para efetivação deste trabalho. Agradeço pela rica oportunidade de conviver com uma profissional admirável, forte, dedicada e que luta por aquilo que acredita. Um exemplo de filha, mãe, esposa, professora e orientadora, que, com tanto carisma, ensinou-me a valorizar, acreditar e lutar por meus sonhos e objetivos. Mostrou-me, também, que, mesmo diante dos obstáculos apresentados, ao longo desses anos, e das perdas e separações, os ganhos e as conquistas foram maiores. Agradeço pelos seus ensinamentos e pela oportunidade de desenvolvimento e aprimoramento das minhas condutas, enquanto ser humano, professora e pesquisadora, que acredita e luta por uma Educação de qualidade a todas as crianças. Ensinamentos esses, que jamais esquecerei. Meu muito obrigada por sonhar junto comigo, pois, como disse Raul Seixas: “Sonho que se sonha só, é só um sonho, sonho que se sonha junto é realidade”. Obrigada, mais uma vez, por tornar esta conquista real!

Agradeço à querida **Dra. Marta Chaves**, professora desta universidade e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), o qual tive a rica oportunidade de participar por cinco anos. Agradeço pela honra em tê-la como membro da banca de qualificação e defesa dessa pesquisa, agradeço-lhe pelos ensinamentos, partilha de conhecimentos e demonstração de respeito, gratidão e afeto, exemplo de profissional humana que acredita e luta por uma Educação humanizadora e emancipadora a todas as crianças. Em especial, agradeço-lhe por me mostrar que é possível a todos ter a oportunidade de estudo e aprimoramento dos conhecimentos, independentemente da idade, da cultura, da crença ou classe social, basta trabalharmos em coletivo, com disciplina, rigor e amor.

Agradeço à querida professora e musicista **Dra. Malba Cunha Tormin** por aceitar o convite em compor a banca de qualificação e defesa dessa produção acadêmica. Primeiro, tive a oportunidade de conhecê-la por meios das leituras iniciais e enriquecedoras de seus trabalhos e, depois, pessoalmente (mesmo que de forma virtual) na banca de qualificação, fiquei encantada com sua simpatia e conhecimento.

Agradeço pela postura acolhedora e pelas ricas e importantes sugestões que fortaleceram e contribuíram para a consolidação desta pesquisa.

Agradeço, também, à professora **Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza** por aceitar o convite e compor a banca de qualificação desse trabalho, que com toda experiência e conhecimento contribuiu muito para aprimoramento e consolidação da pesquisa.

Agradeço ao **Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI)**, o qual tive a oportunidade e satisfação de conhecer e participar, a partir do ano de 2019. Agradeço a professora Dra. Heloísa Toshie Irie Saito por conduzir belamente os estudos e vivências do grupo, com tanta dedicação, transparência e sabedoria. Agradeço a acolhida das colegas professoras do Grupo, que me receberam com carinho e afeição.

Agradeço, em especial, às colegas **Luara Alexandre do Santos, Juliana Aparecida de Araújo Nascimento, Karoline Batista dos Santos e Elvenice Tatiana Zoia**, pois foram mais que colegas de estudos, fizeram-se presentes para além dos dias dos encontros e reuniões de estudos realizados pelo GEFOPPEI. De maneira leve, demonstraram afeto, solidariedade, fraternidade e coletividade diante dos momentos de tristezas, perdas e aflições que passei; usaram de palavras amigas, doces e otimistas para me encorajar e me fortalecer nesta árdua caminhada de estudos.

Agradeço às minhas queridas colegas companheiras de estudos **Patrícia Laís de Souza, Paula Gonçalves Felício e Mariane Elizabeth da Silva**, que desde o Grupo GEEI estiveram presentes na minha caminhada, apoiaram-me e trouxeram alento e afeto, quando mais precisei, além de, sempre, partilharem obras, trabalhos científicos, momentos de estudos e reflexões, os quais contribuíram com o processo de consolidação dessa pesquisa, meu muito obrigado pelo apoio e parceria.

Agradeço às minhas queridas companheiras de trabalho **Berenice Aparecida Pinel de Carvalho, Claudilene Figueiredo Hilebrandi, Suzana do Santos Sandoli, Isabela Pacanhela Ramos e Elizabeth Brambilla**, por compreenderem minhas ausências no trabalho e me apoiarem nesse processo de estudo. Agradeço pelas trocas de experiências e parcerias em prol de uma Educação de qualidade.

Agradeço às **equipes gestoras** dos Centros Municipais de Educação Infantil: **CMEI Raul Pimenta**, onde trabalhei em 2019 e 2020, e do **CMEI Nadyr Penteado**

**Virmond**, que autorizaram e justificaram minhas ausências no trabalho, para que fosse possível a realização dessa pesquisa.

Agradeço à diretora **Silvana Cabbo** pela receptividade, parceria e cuidados demonstrados no processo de realização dessa pesquisa, sempre disposta e prestativa para esclarecer dúvidas no processo da pesquisa de campo.

Agradeço aos **professores do CMEI**, o qual subsidiou a pesquisa de campo, contribuindo com nossas análises, reflexões e idealização desse trabalho.

Agradeço, por fim, à **Secretária Municipal de Educação de Maringá (SEDUC)**, que se mostrou pronta e receptiva para aceitar o projeto dessa pesquisa e oportunizar sua realização em campo.

### Trem bala

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si  
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti  
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria  
voz  
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós  
É saber se sentir infinito num universo tão vasto e  
bonito  
É saber sonhar  
E então fazer valer a pena  
Cada verso daquele poema sobre acreditar  
Não é sobre chegar no topo do mundo, saber que  
venceu  
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu  
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros  
corações  
E assim ter amigos contigo em todas as situações  
A gente não pode ter tudo  
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?  
Por isso, eu prefiro sorrisos  
E os presentes que a vida trouxe para perto de mim  
Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de  
comprar  
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar  
Também não é sobre correr contra o tempo  
para ter sempre mais  
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás  
Segura teu filho no colo  
Sorria e abraça seus pais enquanto estão aqui  
Que a vida é trem-bala, parceiro  
E a gente é só passageiro prestes a partir [...].

(Ana Vilela)

CRUZ, Daniane Salustiano de Lucena. **Música na primeira infância: um olhar sob a Teoria Histórico-Cultural**. Orientadora: Dra. Heloisa Toshie Irie Saito. 2012. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

## RESUMO

Nesta pesquisa, analisamos as contribuições da música para o desenvolvimento psíquico das crianças na primeira infância. A preocupação com a temática abordada emergiu das nossas vivências de estudos e experiências como docente, momentos em que observamos a necessidade de refletirmos sobre as práticas educativas com música na Educação Infantil. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, aporte teórico-metodológico que fundamenta nossa investigação, as crianças — desde o nascimento — estão inseridas no ambiente social, construído pelas relações humanas e pelos bens materiais produzidos historicamente pelos homens. Compreendemos, assim, que a música, como área do conhecimento científico, é essencial para a aquisição das capacidades psíquicas superiores, as quais só serão desenvolvidas e potencializadas por meio de ações intencionais que possibilitem a relação da criança com os sujeitos mais experientes e com seus pares. Partindo dessa premissa, tivemos como recorte as práticas pedagógicas com a música na primeira infância, por entendermos que ela faz parte da vida e colabora no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, afirmamos que as práticas educativas com músicas inseridas, desde os primeiros meses de vida, na Educação Infantil são capazes de potencializar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, social e cultural das crianças. Para discutir o objeto escolhido, organizamos nossa pesquisa em três principais momentos. No primeiro, realizamos um levantamento bibliográfico de dissertações e teses referentes à temática enunciada, com o intuito de averiguar o que essas pesquisas evidenciaram sobre o trabalho com a música na Educação Infantil. Depois, analisamos o que os documentos legais nacionais, do estado do Paraná e do município de Maringá, que regem a Educação Infantil, abordam sobre a música nas atividades pedagógicas. E, em um terceiro momento, buscamos entender como o trabalho com a música, de fato, desenvolve-se na primeira infância e qual a compreensão dos docentes sobre esse trabalho no processo educativo. Para tanto, aplicamos um questionário fechado e realizamos uma entrevista semiestruturada com quatro professores de um Centro Municipal de Educação Infantil, do município de Maringá-PR. Constatamos que os docentes pouco compreendem sobre como as práticas educativas com músicas podem potencializar o pleno desenvolvimento infantil, desde os primeiros meses de vida, restringindo-se às velhas práticas educativas musicais atreladas às datas comemorativas, à rotina e ao repertório simplista do cotidiano da criança. Observamos, também, que esses profissionais não receberam uma formação inicial e continuada adequada, de modo que fundamentasse e oferecesse a eles suporte teórico e metodológico para a realização de um trabalho qualitativo com música na Educação Infantil. Após essa análise, trouxemos uma explicação do conjunto de dados da realidade observada, adjunta das vivências e conceituação dos entrevistados com a realidade estudada e proposta pela perspectiva Histórico-Cultural e a literatura especializada na área musical. Concluímos, por fim, que o trabalho educativo com música, de caráter intencional e rico em relações qualitativas, torna-se elemento imprescindível para uma formação humana e emancipadora.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Infantil. Práticas Educativas com Música. Primeira Infância. Teoria Histórico-Cultural.

CRUZ, Daniane Salustiano de Lucena. **Música na primeira infância: um olhar sob a Teoria Histórico-Cultural**. Orientadora: Dra. Heloisa Toshie Irie Saito. 2012. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

## ABSTRACT

In this research, we analyze the contributions of music to the psychic development of children in early childhood. The concern with the addressed theme emerged from our experiences of studies and experiences as teachers, moments in which we observed the need to reflect on educational practices with music in Kindergarten. According to the Historical-Cultural Theory, the theoretical-methodological contribution that underlies our investigation, children - since birth - are inserted in the social environment, built by human relationships and material goods historically found by the men. We understand thereby that the music, as an area of scientific knowledge, is essential for the acquisition of superior psychic resources, such as which will only be developed and enhanced through intentional actions that enable the child relationship with most experienced people and, also, with their peers. Based on this premise, we have an outline of the pedagogical practices with music in early childhood, as we understand that it is part of life and collaborates in the teaching-learning process. Therefore, we affirm that educational practices with music inserted, from the first months of life, into Kindergarten are capable of enhancing the cognitive, affective, physical, social and cultural development of children. To discuss the chosen object, the research was organized into three main moments: In the first moment, we did a bibliographical survey of dissertations and theses referring to the theme, in order to find out what these researches showed about the work with music in Kindergarten. Afterwards, we analyze what the national legal documents, from the state of Paraná and from the municipality of Maringá, which govern early childhood education, approach about music in pedagogical activities. And, in a third moment, we seek to understand how the work with music, in fact, develops in early childhood and what is the understanding of teachers about this work in the educational process. Thereunto, we applied a closed questionnaire and conducted a semi-structured interview with four teachers from the Municipal Children's Education Center in the city of Maringá-PR. We found that teachers understand little about how educational practices with music can enhance full child development, from the first months of life, restricting themselves to old musical educational practices linked to memorial dates, routine and the simplistic repertoire of the child's daily life. We also observed that these professionals did not receive adequate initial and continuing education, in a way that they would provide them with theoretical and methodological support to carry out qualitative work with music in Kindergarten. After this analysis work, we bring an explanation of the data set of the observed reality, with the experiences and conceptualization of the interviews with the reality studied and proposed by the Historical-Cultural perspective and the specialized literature in the musical area. Finally, we conclude that educational work with music, of an intentional character and with qualitative relationships, becomes an essential element for a humane and emancipatory formation.

**Keywords:** Child Development; Educational Practices with Music; Early Childhood; Historical-Cultural Theory.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FAUEL	Fundação de Apoio do Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
GEEI	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
GEFOPPEI	Grupo de Estudos, Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
ISME	International Society for Music Education
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MINC	Câmara Setorial de Música

NIM	Núcleo Independente de Músicos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
TAM	Teoria da Aprendizagem Musical
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Revisão bibliográfica: dissertações e teses.....	34
Quadro 2	-	Matriz analítica.....	93
Quadro 3	-	Perfil dos profissionais entrevistados.....	94
Quadro 4	-	Formação continuada: dados obtidos por meio do questionário fechado.....	95
Quadro 5	-	Formação continuada ofertada pela SEDUC.....	99
Quadro 6	-	Como os educadores compreendem a música na Educação Infantil.....	103
Quadro 7	-	Documentos orientadores da Educação Infantil X educadores entrevistados.....	107
Quadro 8	-	Práticas pedagógicas com músicas desenvolvidas na Educação Infantil.....	108
Quadro 9	-	Espaços e recursos do CMEI.....	114

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO POR MEIO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....</b>	<b>28</b>
2.1	PERCORRENDO CAMINHOS: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SUA DISSEMINAÇÃO SOCIAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PÚBLICA.....	28
2.2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA — UM ESTUDO DE 2008 A 2017.....	32
2.3	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: A LINGUAGEM MUSICAL EM DEBATE.....	38
2.4	A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA: DO NASCIMENTO AOS TRÊS ANOS.....	44
<b>3</b>	<b>DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL: EM PAUTA O ENSINO DA MÚSICA .....</b>	<b>55</b>
3.1	CAMINHOS PERCORRIDOS PARA INCLUSÃO DA MÚSICA COMO ÁREA DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	56
3.2	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: E O ENSINO DA MÚSICA.....	59
3.3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	62
3.4	REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A QUESTÃO DA MÚSICA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	69
3.5	O CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MÚSICA.....	79
<b>4</b>	<b>PERCURSO DA PESQUISA: DA METODOLOGIA UTILIZADA AOS RESULTADOS OBTIDOS.....</b>	<b>85</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	88

4.2	SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO FECHADO E DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	92
4.2.1	<b>O que podemos constatar a respeito da formação inicial e continuada dos professores entrevistados?.....</b>	<b>97</b>
4.2.2	<b>Saberes e conhecimentos apresentados: conceituando a música na Educação Infantil.....</b>	<b>102</b>
4.2.3	<b>Experiências relatadas: o trabalho pedagógico com música na primeira infância.....</b>	<b>108</b>
4.3	PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS: COMO SE PENSAR PRÁTICAS EDUCATIVAS COM MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA .....	118
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
	<b>Referências.....</b>	<b>137</b>
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	144
	APÊNDICE B – Questionário Fechado.....	147
	APÊNDICE C – Questionário Fechado respondido - Infantil 0 .....	148
	APÊNDICE D – Questionário Fechado respondido - Infantil 1.....	149
	APÊNDICE E – Questionário Fechado respondido - Infantil 2.....	151
	APÊNDICE F – Questionário Fechado respondido - Infantil 3.....	153
	APÊNDICE G – Roteiro de entrevista.....	154
	APÊNDICE H – Roteiro de entrevista respondido - Infantil 0.....	156
	APÊNDICE I – Roteiro de entrevista respondido - Infantil 1.....	159
	APÊNDICE J – Roteiro de entrevista respondido - Infantil 2.....	164
	APÊNDICE K – Roteiro de entrevista respondido - Infantil 3.....	168

## 1 INTRODUÇÃO

A música configura-se como um elemento inseparável da cultura infantil, e todo docente que atua nessa etapa educacional “é dotado de alguma musicalidade” (ROMANELLI, 2013, p. 1), ou seja, mesmo que o professor não tenha formação em música, ele está inserido na cultura musical e possui algum conhecimento referente a ela. Conhecimento esse que foi desenvolvido, por meio do contato direto ou indireto com a música, a partir da apreciação de alguma canção ou melodia, do canto ou de uma escuta musical mais sensível. Nesse sentido, destacamos a necessidade de haver práticas educativas com música nas instituições de Educação Infantil, desde a primeira infância, pois segundo o Romanelli (2013), estamos rodeados pela música, até mesmo, antes de nascermos (na vida uterina), e ela se constitui um instrumento significativo para o desenvolvimento das nossas capacidades intelectuais e psicomotoras.

A motivação para realizarmos este estudo — afeto ao trabalho com música na Educação Infantil — iniciou-se com as vivências no curso de Pedagogia, realizado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), entre os anos de 2013 e 2017, especificamente, ao cursarmos a disciplina “Arte e Música”, por meio da qual compreendemos que é possível o desenvolvimento de práticas educativas com música na Educação Infantil.

No ano de 2014, iniciamos a trajetória no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), isso nos possibilitou vivências, estudos e reflexões de questões essenciais para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Nossa trajetória no Grupo fortaleceu o interesse pela consolidação de um estudo acerca dessa temática. Dentre as atividades desenvolvidas no Grupo, participamos do “Coral Encantos”<sup>1</sup>; realizamos pesquisas referentes às intervenções pedagógicas com música; pesquisamos sobre o desenvolvimento infantil e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

O desejo em pesquisar essa temática ampliou-se, nas disciplinas “Literatura Infantil” e “Literatura Infantil e Educação Infantil”, estudadas durante o curso de Especialização em Educação Infantil, no ano 2018. Por meio delas, verificamos a riqueza da Literatura Infantil não apenas presente nas Literaturas, mas também nos

---

<sup>1</sup>O “Coral Encantos” foi criado e formado pelos membros do Grupo GEEI e acontecia uma vez por semana, sob responsabilidade da musicista e regente Mestre Mariana Ferraz Simões Hammerer.

versos e nas canções, como as composições de Vinícius de Moraes e Toquinho, em “O Pato”, “As borboletas”, entre outras, apresentando-nos possibilidades significativas de intervenções pedagógicas relativas à temática estudada, por meio dos diversos recursos didáticos: Coletâneas, Caixas de Encantos e Vida e Livretos dos expoentes da música, dentre outros.

Segundo Chaves (2011), esses recursos didáticos: as Coletâneas, Caixas de Encantos e Vida e os Livretos são recursos estudados e defendidos como possibilidades de intervenções pedagógicas que potencializam o desenvolvimento infantil. Desta maneira, as Caixas de Encantos e Vida contempla discussões sobre a vida e obra de um expoente da literatura, da poesia, da música ou das artes plásticas a ser estudado, as quais podem ser elaboradas pelos professores, juntamente com seus alunos. Os livretos e as coletâneas, também, são recursos didáticos que reúnem textos, imagens, ilustrações e informações sobre uma determinada obra ou autor da literatura, poesia e música.

Essas vivências nos motivaram a pesquisar trabalhos de conclusão de curso voltados a essa temática<sup>2</sup>, resultando na monografia, intitulada “Música na Escola e Teoria Histórico-Cultural: reflexões sobre o desenvolvimento intelectual na Educação Infantil” (LUCENA, 2018), desenvolvida durante o curso de Especialização em Educação Infantil, no qual intensificamos nossos estudos acerca da música para crianças em idade pré-escolar na Educação Infantil. A partir dessa pesquisa, nosso desejo e interesse pelas práticas educativas com música, para e com as crianças da Educação Infantil, ganhou mais espaço, trazendo-nos curiosidade e inquietação.

Aliado a isso, nossa experiência como docente da Educação Infantil, por anos, possibilitou verificar a ausência de atividades sistematizadas com música no cotidiano escolar das crianças, inseridas nessa etapa educacional. Por vezes, a música era utilizada pelos docentes e discentes, apenas, em alguns momentos, como na hora do lanche ou quando se deslocavam pela escola, cantando alguma música (que, em geral, as crianças já estavam familiarizadas com a letra e o ritmo). Nesses momentos, era possível perceber a falta de clareza e de importância dada à música como um recurso relevante para o desenvolvimento psíquico de nossas crianças, por parte dos

---

<sup>2</sup>Neste estudo objetivamos discorrer sobre a essencialidade da música na Educação Infantil e suas contribuições na elaboração de intervenções pedagógicas significativas que contribuam para a formação plena da criança, nesse processo inicial de escolarização, em especial, as crianças entre 4 e 5 anos.

docentes. Essa experiência, portanto, propiciou encontros de estudos continuados, que estreitaram nosso contato com a música na Educação Infantil.

Além disso, por meio do grupo de pesquisa GEEI, participamos de encontros com a professora musicista e regente Mestre Mariana Ferraz Simões Hammerer, “a qual nos encantou com seus relatos de trabalhos desenvolvidos com crianças da educação pública e privada” (LUCENA, 2018, p. 12). A professora musicista nos mostrou que é possível trabalhar diversas músicas, das clássicas às contemporâneas, com todas as crianças, independentemente da faixa etária, pois, quando há um planejamento sistematizado, as atividades com música podem ser desenvolvidas na instituição escolar a partir dos primeiros meses de vida.

No ano de 2019, após o ingresso no mestrado, demos continuidade aos estudos pertinentes à Educação Infantil e às práticas docentes, momento em que, também, iniciamos a participação no Grupo de Estudos, Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI), coordenado pela professora Dra. Heloisa Toshie Irie Saito. Pelo fato do grupo efetivar estudos relacionados às diversas temáticas educativas voltadas à Educação Infantil, priorizando a organização da prática pedagógica e a formação docente, intensificamos nosso interesse em avançar nos estudos referentes à música, no cotidiano escolar da Educação Infantil, e suas contribuições para o desenvolvimento psíquico da criança na primeira infância.

As músicas não, necessariamente, devem ser tocadas ou cantadas rotineiramente nas instituições escolares, mas devem ser apresentadas às crianças em sua essencialidade: as melodias, as letras, os instrumentos, os seus compositores, entre outras riquezas da cultura musical. De acordo com os estudiosos da área — como Romanelli (2013), Cunha (2005), Scherer (2010), entre outros — estamos inseridos, socialmente, na cultura humana e em contato direto ou indireto com tudo que o homem criou ao longo dos anos. Como a música faz parte dessa criação humana, todo docente possui alguma musicalidade, mesmo que não possua um estudo formal de música, mas a reconhece, sente e a percebe (ROMANELLI, 2013). Porém, apesar de todo docente ter algum contato sociocultural com a música, isso, por si só, não é suficiente para prepará-lo para o processo de ensino e aprendizagem musical<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>Gordon (2000) define que o processo de aprendizagem musical pode oferecer pilares para a reestruturação do ensino de aspectos teóricos e práticos da música, pois ressalta a importância de ouvir, cantar, mover, criar e improvisar antes de ler, escrever e teorizar conhecimentos específicos da música, tendo o aluno como protagonista do seu próprio desenvolvimento de habilidades musicais.

Scherer (2010) entende que a música tem uma importância fundamental no desenvolvimento infantil, pois sempre esteve associada à cultura humana. Inicialmente, era utilizada como um instrumento que possibilitava a comunicação entre os povos; depois, foi aperfeiçoada, e passou a fazer parte de uma área específica do conhecimento humano, ou seja, a música é uma ciência, e para que o desenvolvimento da aprendizagem musical aconteça requer estudos próprios, integrados e uma formação inicial e continuada na área. Com base nessa afirmativa inicial, verificamos que todas as crianças têm acesso aos mais diversos tipos de música, por meio de uma brincadeira, desenvolvida nas instituições educativas, em casa com seus familiares ou, até mesmo, na comunidade externa. Sendo assim, a música torna-se um meio enriquecedor que pode potencializar o desenvolvimento psíquico (as capacidades intelectuais) das crianças pequenas<sup>4</sup>.

Podemos encontrar a música, desse modo, nos mais diversos espaços sociais e nas mais variadas formas: em jogos e brinquedos musicais, tradições culturais (rodas, rituais ou canções típicas transmitidas de geração a geração por tradição oral) e em outras situações, como podemos verificar no comentário de Matarolli (2003, p. 7):

[...] envolve o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta. Inclui-se também os acalantos (cantigas de ninar); as parlendas: os brincos (brincadeiras ritmo-musicais, exemplo: “serra-serra, serrador”), as mnemônicas (conteúdo específicos destinados a fixar ou ensinar algo como números ou nomes exemplo, “um, dois, feijão com arroz...” e as parlendas propriamente ditas), rodas (canções de roda); as adivinhas, os contos, [...] entre outros.

Assim, os acalantos, as parlendas, os brincos e as mnemônicas são atividades que, para acontecerem, precisam do contato com o outro. Nesse sentido, Vigotski (2010) assinala que a criança aprende na interação com os outros sujeitos e com o meio no qual se insere: brinca, imagina, ouve e canta. É, assim, por meio dessas vivências sociais com o brincar, o imaginar e o cantar, desde os seus primeiros dias

---

<sup>4</sup>Conforme Chaves (2007; 2015; 2016) a expressão “0 a 6” — comum em textos acadêmicos, ainda que seja reafirmada em textos de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº. 9.394/96) e em documentos orientadores do Ministério da Educação — não é apropriada, uma vez que as crianças não têm zero ano de idade, ou a criança está em vida intrauterina ou tem dias, meses ou anos de nascimento. Desse modo, a autora em questão defende a expressão “primeiros meses” em diversos textos, assim como em palestras e cursos de formação de professores. De acordo com a autora, portanto, neste estudo, utilizaremos a expressão “crianças pequenas”, por nos referirmos às crianças dos primeiros meses de vida aos três anos de idade, as quais vivenciam a “primeira infância”.

de vida, que a criança estabelece uma relação afetiva de aprendizagem com o meio cultural.

A criança começa a perceber a música a partir de seu ambiente e da relação que mantém com as pessoas que convive. Inicialmente, é na barriga da mãe, ouvindo as batidas de seu coração, que a criança percebe a música. Afinal, o que move o bebê e a mãe é a necessidade de comunicação. No caso, a música aparece como o elo dessa comunicação, seja ao ouvir os sons internos de sua mãe, seja ao ouvir sua fala ou pessoas que conversem com ele. Os investigadores comprovam que os bebês se movem em movimento precisos e sincrônicos com a linguagem articulada do adulto, e logo nos primeiros dias, conseguem distinguir a voz feminina da masculina, um som verbal de um ruído. Logo, a linguagem musical, acompanhada da gestacional, é a pioneira na formação do vínculo afetivo entre mãe e filho, fator determinante no processo de musicalização da criança. (CUNHA, 2005, p. 70-71).

Concordamos com Cunha (2005) que a linguagem musical é formada a partir do período gestacional da criança, no qual ela recebe estímulos externos e sociais, desde muito cedo. Esse processo de musicalização infantil dará elementos decisivos para o desenvolvimento da fala. A atividade de comunicação da criança pequena, dessa forma, está ligada, inicialmente, ao aparato sensitivo do bebê que lhe permite perceber cheiros, sabores, acuidades tátil e auditiva. Essas percepções vividas pelo bebê, em seu primeiro ano de vida, movem o seu desenvolvimento nesse período (REIS, 2018).

Propusemos a analisar a contribuição da música para o desenvolvimento psíquico na primeira infância. Para isso, buscamos sistematizar estudos relativos à essencialidade da música e suas contribuições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a fim de mostrar a importância desse campo do conhecimento ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil e a necessidade de a música estar presente nas elaborações e nas intervenções pedagógicas dos professores, durante os mais variados momentos da rotina escolar.

Entendemos que o trabalho do docente, nas instituições de Educação Infantil, é fundamental no processo de desenvolvimento da criança e nas relações estabelecidas com seus pares. Esses processos de interações se configuram como intervenções significativas e específicas para cada fase do desenvolvimento infantil e tornam as atividades imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psíquicas, como a memória, a atenção, a imaginação, a linguagem, a criação, a sensibilidade, a percepção e o pensamento.

Essa compreensão subsidia-se na Teoria Histórico-Cultural, referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, a qual acreditamos que se configura como possível amparo nas propostas de formação e atuação dos docentes junto às crianças, desde os primeiros meses de vida até os seus seis anos de idade, período em que comumente estão inseridas na Educação Infantil<sup>5</sup>. Para que o desenvolvimento ocorra de maneira efetiva e qualitativa nas instituições escolares, os professores devem receber cursos de formação continuada — os quais contemplem as especificidades do contexto escolar em que estão inseridos — e os conteúdos das áreas do conhecimento que serão ensinados à criança.

A esse respeito, Beyer (2003) nos esclarece que os docentes, em geral, sentem-se inseguros, ao trabalhar com música, em sala de aula. Isso porque, durante sua formação inicial, muitos conhecimentos não lhes foram apresentados e, conseqüentemente, por eles não foram apropriados. Há, porém, aqueles conhecimentos que, mesmos não sendo ensinados na formação inicial, são alvos de estudos e, por isso, utilizados em práticas pedagógicas. Segundo a autora, as práticas educativas com música estão inseridas nesse cenário de incertezas, entre os conhecimentos que os professores adquiriram em sua formação inicial e os conhecimentos que eles precisaram buscar em outros estudos, seja por alternativas de interesse próprio, seja por meio de formação continuada.

Dessa forma, reafirmamos a necessidade de refletirmos sobre como a música é concebida e como deve ser sistematizada no desenvolvimento das práticas educativas. Diante desse cenário, perguntamos: **quais as contribuições que a música exerce no desenvolvimento das funções psíquicas superiores na primeira infância, no espaço da Educação Infantil?**

Para respondermos a essa questão central de nossa pesquisa, é necessário entendermos conceitos teóricos que conceituam a música como área do conhecimento essencial na formação humana. Compreendemos que a música é uma das manifestações da linguagem humana e uma forma de expressão que contribui para o desenvolvimento infantil. Em consonância com Scherer (2010), compreendemos que a música permite à criança o uso de instrumentos verbais, estes podem ser transferidos em outras circunstâncias. A formação do pensamento, por sua

---

<sup>5</sup>A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

vez, depende das associações e das generalizações que essa criança estabelece com seus pares.

Sendo assim, a música na Educação Infantil se torna fundamental no processo do desenvolvimento integral da criança, pois está intrinsecamente relacionada aos diversos aspectos da formação humana, como: os aspectos intelectuais (isto é, as funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção, a imaginação, a linguagem, a sensibilidade e a criação), os aspectos emocionais (os sentimentos e as emoções) e os aspectos socioculturais (a variação musical desempenhada ao longo da história da humanidade pelas várias culturas). Desse modo, defendemos que a música potencializa o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Subsidiadas, então, na Teoria Histórico-Cultural, compreendemos:

[...] o desenvolvimento humano na perspectiva da cultura e das atividades mediadas entre indivíduos, ressaltando que é de suma importância a função do professor como mediador [...] no processo de desenvolvimento das crianças e na qualidade das relações estabelecidas com elas, porque a criança aprende as ações práticas, essenciais para atuar na sociedade. (CHAVES *et al.*, 2012, p. 47-48).

Assim, no processo educativo, as práticas com música envolvem o trabalho humano, ou seja, a mediação do professor em prol do desenvolvimento da atividade intelectual das crianças. A esse respeito, Leontiev (2004) declara que o trabalho se configura como condição principal para a existência e transformação do homem, que, como ser histórico, produz condições sociais de desenvolvimento, decorrentes das relações estabelecidas com seus pares. Esse processo contribui para a aquisição das funções psíquicas superiores inerentes, somente, à espécie humana.

Dessa maneira, embasadas pela Ciência da História, verificamos que os homens e suas ideias são resultados de sua existência material, ou seja, “[...] o mundo é produto do trabalho humano, como realidade histórica construída coletivamente pelos homens [...] o homem é um ser histórico, o que é dado por sua capacidade de trabalho” (SADER, 2007, p. 12). Nessa direção, considerar o indivíduo como sujeito **histórico** explica sua relação com a coletividade, resultado da atividade de trabalho, caracterizando o homem como o sujeito que faz sua própria história. História essa que não é neutra, pois se relaciona direta ou indiretamente às circunstâncias sociais e econômicas, em que esse homem está inserido. A esse respeito Marx ([s.d.]) afirma que os:

[...] homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra, as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada. (MARX, [s.d.], p. 203).

Os pressupostos desse referencial apontam que os homens, ao construírem suas histórias, estão sujeitos à organização econômica imposta por esse modelo de sociedade capitalista. Nesse meio, as experiências devem partir da realidade concreta, resgatando a estrutura socioeconômica existente; por isso, pensarmos em uma Educação emancipadora, que vem ao encontro da transformação da sociedade, é, ainda, uma luta a ser vencida. “A ideologia burguesa mudou apenas a camuflagem de sua estratégia de dominação. Precisamos de uma escola e de uma educação que ajudem na superação do modo de produção capitalista [...] e não, de uma educação vendida aos interesses do capital” (TRIGO; SOUZA, 2009, p. 6947).

Sendo assim, a educação não se explica por si só, ou seja, nenhum fenômeno é compreendido isoladamente. Segundo esse referencial, considerar o contexto de cada época, contribui para compreender as proposições de um autor e de uma dada obra, fornecendo-nos fundamentos para nossas argumentações e reflexões sob as ações presentes. Nesse sentido, nossa investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, na qual utilizamos materiais já elaborados, como livros, artigos científicos e documentos oficiais. Desse modo, para complementar nossa pesquisa, analisamos as respostas obtidas por meio do questionário fechado e de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de verificar como a música é estudada, contemplada e compreendida na Educação Infantil.

Nossos objetivos, nesse sentido, estão alinhados à inserção da música na Educação Infantil, de forma efetiva, como um bem histórico e cultural, construído ao longo da história da humanidade, capaz de proporcionar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, a música seria um meio, e não o fim para que ocorra o desenvolvimento infantil. Primeiramente, partimos de um levantamento bibliográfico de fontes e referências que discutem a música como meio para

potencializar o desenvolvimento psíquico das crianças; em seguida, verificamos e analisamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Música (como área específica do conhecimento científico) no processo de ensino e aprendizagem da primeira infância.

Na sequência, para compreendermos melhor como a questão musical é abordada nos documentos legais, os quais regem o ensino da Educação Infantil no município de Maringá, realizamos uma análise documental da DCNEI, BNCC, RCP e do Currículo de Maringá. Averiguamos e analisamos, depois, o que os professores — que atuam com os alunos dos primeiros meses de vida aos três anos de idade — compreendem por música na Educação Infantil e quais são as práticas educativas que desenvolvem referentes à essa temática. Por fim, propusemos algumas possibilidades de práticas educativas com músicas, para e com as crianças, na primeira infância, tendo como subsídio as compreensões advindas dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e de especialista da área musical.

Desse modo, nossa finalidade é verificar como a música é estudada, a partir do ano de 2008, pelos estudiosos e pesquisadores da área, e como é apresentada nos documentos legais nacionais, do estado do Paraná e do município de Maringá, que regem o ensino da Educação Infantil, após a aprovação da Lei Ordinária nº 11.769/2018, que torna a música obrigatória na Educação Básica.

A referida Lei Ordinária nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trata da obrigatoriedade da música na Educação Básica, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na qual a música era compreendida, apenas, como um componente curricular e parte do ensino artístico. Com esse ganho legal, a pesquisa, aqui, desenvolvida parte desse período de conquista do espaço da música na Educação Básica e segue até 2017, ano que foi aprovado o documento nacional de orientações pedagógicas aos docentes do campo geral da Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também na área da Educação Infantil, que faz menção a presença da música nas atividades educativas, a partir do “Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores, Gestos e Movimentos”, restringindo-se às crianças dos primeiros meses de vida aos cinco anos e onze meses de idade (BRASIL, 2017).

Primeiramente, tentamos responder às seguintes questões: **o que as pesquisas (teses e dissertações) abordam sobre a música na primeira infância, segundo a Teoria Histórico-Cultural? E o que a literatura especializada, nessa**

**perspectiva, explica sobre o desenvolvimento psíquico na primeira infância?**

Para isso, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores “*música and educação infantil*” e “*música or musicalização and educação infantil*”, as palavras estão separadas por conectivos *and* e *or* para indicar que foram utilizadas como palavras-chave nas buscas realizadas, de acordo com as ferramentas oferecidas no site.

Em um segundo momento, propomos responder às seguintes questões: **como os documentos legais e orientadores, nacionais, estaduais e municipais, que regem a Educação Infantil no estado do Paraná e no município de Maringá, tratam o ensino da música na primeira etapa da educação básica? Tais defesas e orientações se harmonizam com a Teoria Histórico-Cultural?** Para responder a tais questões, analisamos a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394/1996, a Lei Ordinária nº 11.769/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Paraná (RCP), de 2018, e o Currículo da Educação Infantil do município de Maringá, a fim de verificar o que esses documentos abordam a respeito da música na faixa etária dos primeiros meses de vida aos três anos de idade.

Em um terceiro momento, as questões se voltam ao trabalho docente: **o que os professores entrevistados — que atuam na primeira infância — entendem do trabalho com música para e com as crianças? Como são desenvolvidas as práticas educativas com música por eles?** Para responder a essas indagações, realizamos um questionário fechado e uma entrevista semiestruturada com profissionais que atuam, em sala de aula, com crianças dos primeiros meses de vida aos três anos de idade.

De acordo com Skalinski Júnior (2011), a entrevista semiestruturada combina perguntas abertas e fechadas, sendo dada ao entrevistado a oportunidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador, também, pode alterar a ordem das perguntas e lançar mão de questões adicionais que lhe ocorram no momento da aplicação, a fim de ampliar a discussão ou elucidar algo que não tenha ficado claro. Para esse autor, a entrevista coleta dados que não podem ser obtidos somente por meio de pesquisa bibliográfica e documental, pois, na entrevista, contempla-se a história do sujeito, ou do objeto de estudo, cujo foco é direcionado a um determinado momento. Desse modo, é possível obter um levantamento de dados relevantes, os

quais não seriam alcançados sem que envolvessem seres humanos como fonte de informações verbais.

Selecionamos quatro professores<sup>6</sup>, de um Centro Municipal de Educação Infantil, do município de Maringá-PR, que atuam, nas salas de aula, com crianças dos primeiros meses de vida aos três anos de idade. Aplicamos um questionário fechado para os quatro professores: um professor que atua na turma infantil 0 (com crianças de 4 meses a 1 ano), um que trabalha na turma infantil I (com crianças de 1 a 2 anos), um que atua na turma infantil II (com crianças de 2 anos a 3 anos) e um professor que trabalha na turma infantil III (de 3 a 4 anos), para responderem, por escrito, perguntas referentes à sua formação — inicial e continuada — e relacionadas à prática pedagógica com música na Educação Infantil.

Em um segundo momento, realizamos a entrevista semiestruturada com questões relacionadas às práticas educativas com música, na Educação Infantil, a fim de verificar o que esses professores entendem e/ou conhecem sobre o trabalho com música para crianças pequenas e como eles trabalham com a música na rotina diária, dentro da instituição educativa. Nesse sentido, o conhecimento obtido, durante a realização dessa pesquisa e pelas entrevistas com os professores, foi sistematizado e registrado, por meio de gravações e transcrições, com a finalidade de contemplarmos estudos, reflexões e argumentações referentes à música na Educação Infantil.

Posteriormente, guiadas por reflexões e estudos sobre o objeto de pesquisa, trouxemos algumas proposições didáticas para pensar práticas educativas com música na primeira infância segundo estudiosos da área, como, Gordon (2008); Tormin (2014; 2018; 2021); Brito (2003) e Zagonel (2012). E abordamos algumas questões atuais sobre a função da Educação na primeira etapa de vida das crianças, o que nos permitiu repensar a relevância da formação continuada, consistente e enriquecedora, para o fortalecimento de práticas educativas significativas e sistematizadas com música, para e com as crianças da Educação Infantil.

---

<sup>6</sup>Os profissionais que atuam nas salas de aulas com as crianças dos primeiros meses de vida aos três anos idade, segundo seu cargo na rede municipal de ensino do município de Maringá, são denominados de Educador Infantil, os quais trabalham em um regime de 30 horas semanais e realizam atividade docente com essas crianças no período de 6 horas por dia. Segundo o Edital N°009/2018 – SERH, publicado em 2018, pela Fundação de Apoio do Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL), a formação mínima exigida para o cargo se restringe ao Nível Médio, na modalidade normal ou em Magistério. No entanto vale destacar que, nessa pesquisa, usaremos para nos referir a esses Educadores Infantis o termo Professores.

## **2 MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO POR MEIO DE TESES E DISSERTAÇÕES**

Nesta seção, analisamos os trabalhos (teses e dissertações) que abordam o ensino da música na Educação Infantil, no período de 2008 a 2017, a fim de realizar um levantamento bibliográfico — mais específico — de pesquisas voltadas à música como um instrumento potencializador do desenvolvimento psíquico das crianças pequenas, na Educação Infantil. Em seguida, verificamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Iniciamos a busca, a partir de 2008, ano de aprovação da Lei Ordinária nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trata da obrigatoriedade da música nas escolas brasileiras de Educação Básica. Nesse sentido, a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, deveria contemplar, entre suas atividades curriculares, o ensino de música. Seguimos, desse modo, a busca bibliográfica até 2017, ano de aprovação do documento nacional que rege o ensino na Educação Básica — a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) —, tendo como procedimento metodológico a revisão bibliográfica e a pesquisa documental.

Nesta seção, portanto, mostraremos a importância das pesquisas, na defesa de trabalhar o conhecimento científico em instituições escolares, pois entendemos que as práticas educativas com música — para e com as crianças — permitem a aproximação com esse conhecimento, produzido socialmente pela humanidade ao longo da sua história, contribuindo, dessa forma, para o pleno desenvolvimento infantil, desde os primeiros meses de vida.

### **2.1 PERCORRENDO CAMINHOS: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SUA DISSEMINAÇÃO SOCIAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PÚBLICA**

Atualmente, é fácil verificarmos, em nossa sociedade, a concepção “de que tudo é ciência” ou “que a ciência está por toda parte”, pois a lógica dessa sociedade nega a apropriação daquilo que é ciência (ou conhecimento científico). Nesse sentido, perguntamo-nos: o que de fato é ciência? O que é conhecimento científico? Quais áreas do conhecimento são consideradas como ciência? A Literatura? A Arte? A Música? A Matemática? A Língua Portuguesa?

Diante dos avanços tecnológicos, das descobertas científicas e da demanda, cada vez mais, aligeirada do mercado de produção, percebemos uma cobrança, também, insistente de produções científicas/acadêmicas, independentemente de defesas e crenças, advindas do contexto socioeconômico em que estamos inseridos. Isso contribuiu para a formação de pensamentos e defesas, no sentido de que aquilo que determinado sujeito, pesquisa ou grupo desenvolve é considerado verdade absoluta, como se fosse resultado pertencente de uma ciência única. A esse respeito, destacamos, aqui, a percepção de Prado (2005) sobre a ciência e tecnologia. Para o autor, elas são, inicialmente, bens sociais e públicos, mas se tornaram objetos de investimento capitalista, transformando-se em fonte de renda e monopólio.

Diante do sistema econômico em que estamos inseridos, é possível refletir como, hoje, as instituições escolares apresentam suas propostas de ensino, embasadas no que é disponibilizado pelos órgãos públicos federais, estaduais e municipais, por meio de documentos legais e orientadores que regem o sistema educacional. Esses, por sua vez, fundamentam-se pelas condições sociais, políticas, econômicas e culturais existentes, por isso não são neutros, uma vez que, neles, envolvem interesses de determinados grupos sociais, políticos e econômicos.

De acordo com Minayo (2009), a história da ciência revela aquilo que foi produzido em um determinado tempo, mantendo toda a relatividade do processo de conhecimento. Nesse sentido, as sociedades vivem o presente, marcado pelo seu passado, e, por esse meio, constroem o futuro, ou seja, dada as determinações que as engendram, todas vivenciam a mesma época histórica e possuem traços em comum, recorrente do mundo em que vivemos, marcado pelos avanços da comunicação. Assim, a construção do futuro dar-se-á pela dialética constante entre o que está dado e que será de seu protagonismo.

Japiassu (1975) já explicava, na década de 70, do século XX, que a produção científica:

[...] se faz numa sociedade determinada que condiciona seus objetivos, seus agentes e seu modo de funcionamento. É profundamente marcada pela cultura em que se insere. Carrega em si os traços da sociedade que a engendra, reflete suas contradições, tanto em sua organização interna quanto em suas aplicações (JAPIASSU, 1975, p. 11).

Com essa afirmação, constatamos que não existe uma definição concreta e neutra sobre a ciência, pois, de acordo com o autor, ela pode ser a produção ordenada de um saber; um modo de interpretar a realidade; pode ser formada por grupos e instituições com suas crenças; ou, ainda, uma matriz ideológica e política subordinada a instâncias administrativas, contudo “as condições reais em que são produzidos os conhecimentos objetivos e racionalizados, estão banhados por uma inigualável atmosfera sócio-político-cultural” (JAPIASSU, 1975, p. 10).

Compreendemos que a ciência é um produto humano, ou seja, todo o conhecimento científico é produzido, historicamente e socialmente, pelos homens, vinculada à realidade social que possui inúmeras inovações tecnológicas e suas consequências. Japiassu (1975) mostra que, há muitos anos, o homem, por meio da ciência, domina a natureza com muito êxito, pois se trata de dominar o próprio homem, porém, ainda, não foi possível “dominar a dominação”.

Logo, quando falamos de ciência e disseminação do conhecimento científico, pensamos na instituição escolar, que é a responsável por promover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumulada, historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. É, nesse cenário de “avanços”, no mercado capitalista, que percebemos a dualidade da escola pública brasileira, como nos faz refletir Libâneo (2012), caracterizando essa instituição de ensino como “a escola do conhecimento” aos ricos, e a “escola do acolhimento” aos pobres. O autor justifica que esse dualismo é resultado das reformas educacionais, iniciadas na Inglaterra, desde os anos 80, as quais preservam e mantêm as desigualdades sociais.

De acordo com Libâneo (2012), tem sido constante, no meio intelectual e institucional, na área educacional, desde a década de 80, a constatação de um “quadro sombrio” das escolas públicas brasileiras. A luta por uma educação pública obrigatória e gratuita a todos, portanto, motivou a discussão de assuntos, como: funções sociais e pedagógicas, a universalização do acesso e permanência na escola, “o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica” (LIBÂNEO, 2012, p. 15). Há, ainda, dados estatísticos e pesquisas que apontam a deterioração e a ineficácia da escola em relação a seus objetivos e formas de funcionamento. Isso presume uma crise do papel socializador dessa instituição, já que ela concorre com outras instâncias de socialização, como as mídias, o mercado cultural, o consumo e os grupos de referência (LIBÂNEO, 2012). Decorrente desses problemas,

[...] circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas [...]. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadoras, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo estaria a escola assentada no conhecimento na aprendizagem e nas tecnologias, voltadas aos filhos dos ricos e em outro a escola do acolhimento social, da integração social voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Podemos compreender que a escola para os ricos, como explica o autor supracitado, seria aquela que visa ao domínio dos conteúdos e à apropriação do conhecimento científico, produzido ao longo da história. Em contrapartida, a escola para os pobres seria aquela dotada de virtudes éticas e morais, que considera as diferenças individuais e sociais e os diferentes ritmos de aprendizagens, flexibiliza as práticas de avaliação, valorizando não o conhecimento científico aprimorado, mas sim as experiências derivadas da convivência. Isso nos possibilita concluir, respaldados na defesa do autor, que a escola passa a assumir as seguintes características:

[...] a) conteúdos de aprendizagem entendidos como **competências e habilidades** mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um **kit de habilidades para a vida**); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideias de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 20, grifos nossos).

Desta forma, a educação passa de uma “visão ampliada” para uma “visão encolhida”. Na concepção do autor, isso acontece porque a educação pública — que seria aquela destinada para todos —, agora, passou a ser dos pobres; a preocupação com as necessidades básicas restringiu-se às necessidades mínimas, e a atenção e os cuidados com a aprendizagem deram lugar à preocupação, apenas, com o rendimento escolar<sup>7</sup>. A busca para melhorias no processo de apropriação do conhecimento voltou-se para melhorias internas na instituição escolar; assim, passa-

---

<sup>7</sup>Questões que discutiremos ao longo da pesquisa, pois, como veremos, a seguir, por meio dos documentos, recentemente aprovados (como a BNCC e o atual Referencial Curricular do Paraná), os quais deixam evidente a preocupação da Educação em desenvolver **habilidades e competências** que assegurem o **rendimento escolar** de seus alunos e os preparem para a vida, para o mercado de trabalho, ou seja, nada além de adquirem meras habilidades para a vida capitalista. O que vem na contramão de nossas defesas: em prol de uma Educação humanizadora e integral que vise à apropriação do conhecimento elaborado pela humanidade.

se a existir uma distorção dos objetivos da escola, ou seja, “a função de socialização passa a ter apenas o **sentido de convivências**, de **compartilhamento cultural**, de práticas de valores sociais, em **detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade**” (LIBÂNEO, 2012, p. 23, grifos nossos).

A produção do conhecimento científico, segundo Brandão (2011), deve contribuir para emancipação humana e as reais necessidades humanas presentes na sociedade, em cada tempo.

Na busca pelo conhecimento de si e do meio no qual habita, o homem foi desenvolvendo ao longo da história uma série de instrumentos, alguns deles remontando a épocas imemoriais como as religiões das tribos primitivas, bastante estudado pela Antropologia na contemporaneidade. Neste processo, destacam-se também a Arte, a poesia e a ciência. De onde se depreende a ciência é apenas uma das muitas formas existentes (BRANDÃO, 2011, p. 4).

Dada a importância da produção do conhecimento científico para emancipação e desenvolvimento integral do homem e da relevância da ciência para compreensão da realidade objetiva e das necessidades humanas, discorreremos, a seguir, o que as pesquisas, teses e dissertações, na área da Educação Infantil, apontam sobre o ensino da música, como área de conhecimento, desenvolvido nas instituições de ensino.

## 2.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA — UM ESTUDO DE 2008 A 2017

Como verificamos anteriormente, a busca pelo conhecimento sempre acompanhou o desenvolvimento do homem, pois, por meio desse conhecimento, foi possível criar instrumentos capazes de transformar a natureza em prol de atender às necessidades criadas pelo próprio homem, ao longo de sua história, sendo possível avançar e ampliar a riqueza e produção humana. Esse avanço, porém, precisa estar presente e ao alcance de todos os seres humanos, não apenas de alguns. Nessa direção, Tormin e Kishimoto (2018) nos esclarecem que a música se constitui como parte das criações humanas e, por isso, é considerada uma área específica do conhecimento científico<sup>8</sup>, devendo ser institucionalizada como conteúdo a ser

---

<sup>8</sup>A música é uma ciência que possui conteúdo específico e uma sintaxe própria.

abordado nas práticas pedagógicas dos professores, de forma sistematizada e, assim, favorecer o pleno desenvolvimento das crianças.

De acordo com o desenvolvimento da cultura humana, apontamos reflexões sobre a importância da música como possibilidades de promover o desenvolvimento integral da criança. Verificamos que, neste processo, a música está relacionada à área das Artes, nas instituições escolares. Em nossa defesa, a música é considerada uma linguagem e área de conhecimento científico e artístico. Segundo Romanelli (2009) e Scherer (2010), a Educação musical esteve ausente dos currículos escolares brasileiros, por cerca de três décadas, o que não contribuiu para a formação de professores nesta área. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/96 —, que, atualmente, normatiza o sistema educacional do país, apontou-se a importância do ensino da Arte e seu valor pedagógico no desenvolvimento dos alunos. A partir da instituição dessa lei, o ensino da música recebeu enfoques específicos nos documentos orientadores.

Em 2008, aprovou-se a Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96, estabelecendo que a “música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2008b). Com essa aprovação, o ensino da música passa a ser tratado como componente curricular do ensino, na Educação Básica, e não mais como subcomponente curricular da área de Arte. Assim, em 2017, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular BNCC<sup>9</sup>, a música, também, ganha um espaço diferenciado no documento e nas propostas educacionais.

Em busca de compreendermos como o trabalho educativo com a música, na Educação Infantil, é abordado nesse período da aprovação da Lei Ordinária nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, até a publicação oficial da BNCC, investigamos dissertações e teses, entre os anos de 2008 a 2017, que se referem a essa temática, pois entendemos que, por meio da revisão bibliográfica, temos conhecimento das discussões realizadas acerca da música, como meio potencializador do desenvolvimento psíquico das crianças na Educação Infantil. A esse respeito,

---

<sup>9</sup>A BNCC é um documento de caráter normativo que define o processo das aprendizagens essenciais e que, portanto, devem ser desenvolvidas, pelos alunos, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC deve nortear os currículos das instituições de ensino, privadas ou públicas, como também as propostas pedagógicas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de todo o país (BRASIL, 2017).

reafirmamos o aspecto imprescindível do conhecimento científico sobre esse estudo. Por isso, valorizamos o estudo de outros pesquisadores e evitamos a superficialidade e a neutralidade nas pesquisas, evidenciando sua relevância, pois a produção acadêmica nos oferece parâmetros de reflexão, ampliação de ideias e abordagens, mesmo quando utilizadas como críticas construtivas.

A base de busca utilizada foi o portal eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os descritores empregados foram: “*música and educação infantil*”, apenas trabalhos no Brasil, e obtivemos 115 referências na busca avançada (94 dissertações e 21 teses); também, utilizamos os descritores “*música or musicalização and educação infantil*”, trabalhos no Brasil, e tivemos 11 trabalhos encontrados na busca avançada.

Com o objetivo de selecionarmos as principais pesquisas referentes à temática em estudo, usamos os seguintes filtros: primeiro, realizamos a leitura de títulos e palavras-chave; segundo, fizemos a leitura de resumos e, por terceiro, lemos as introduções e as considerações finais. Assim, a quantidade de textos considerados mais próximos da temática investigada foi de 29 pesquisas, mas — para uma leitura minuciosa — destacamos, apenas, 6 trabalhos (sendo 1 tese e 5 dissertações). No quadro, eles aparecem em negrito, por abordarem decisivamente a música na Educação Infantil e sua relação com o desenvolvimento psíquico na infância na perspectiva Histórico-cultural, conforme mostra o quadro a seguir.

**Quadro 1 - Revisão bibliográfica: dissertações e teses**

<b>Revisão bibliográfica: dissertações e teses</b>					
<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>LOCAL</b>	<b>TIPO</b>
<b>01</b>	<b>2008</b>	<b>O papel da música na Educação Infantil</b>	<b>Isa Stavracas</b>	<b>Universidade Nove de Julho</b>	<b>Dissertação</b>
02	2017	As práticas pedagógicas musicais dos professores na Educação Infantil	Cristiani Maria Faccio	Universidade do Oeste Paulista	Dissertação
03	2011	O ensino de música na Educação Infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes	Carolina Chaves Gomes	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
04	2017	O perfil do professor de música que atua na Educação Infantil e suas crenças de autoeficácia	Camila Betina Ropke	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Dissertação
05	2011	Educação Infantil e educação musical: um estudo com pedagogas	Sabrina Silveira Spanavello Storgatto	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
06	2012	Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede	Rosa Maria Ribeiro	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação

		municipal de ensino de Belo Horizonte			
07	2013	<b>“O que é, o que é?” : princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças</b>	<b>Andréia Pereira de Araújo Martinez</b>	<b>Universidade de Brasília</b>	<b>Dissertação</b>
08	2010	Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música	Anelise Thonnings Schunemann	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Dissertação
09	2016	Aprendizagens musicais na educação infantil em escolas da rede privada de Porto Alegre: com a palavra o professor	Giane Ramos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Dissertação
10	2015	<b>Práticas educativo-musicais no desenvolvimento das múltiplas inteligências: uma pesquisa-ação na docência da primeira infância</b>	<b>Daniel Augusto de Lima Mariano</b>	<b>Universidade Federal de Paraíba</b>	<b>Dissertação</b>
11	2013	A linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de Educação Infantil	Maria Cristina Ponçano Brito	Universidade do Oeste Paulista	Dissertação
12	2011	O educador musical na escola regular em Belo Horizonte	Myrna Valéria de Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
13	2010	Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância	Silvia Salles Leite Lombardi	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
14	2013	A educação musical nas narrativas de licenciandas de pedagogia : vivências e ausências	Solange Dourado da Silva Souza	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação
15	2015	Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo	Iara Cadore Dallabrida	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
16	2015	A brincadeira da cultura tradicional da infância na formação musical do pedagogo	Monique Travezim	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
17	2012	<b>A cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança: a atividade docente de musicalização na Educação Infantil</b>	<b>Carlos Eduardo de Souza</b>	<b>Universidade Federal de São Carlos</b>	<b>Dissertação</b>
18	2010	Educação musical na infância: um estudo com educadoras infantis de uma escola pública de Dracena/SP	Maria Nanci Panes Brunholi	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
19	2013	As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida	Marcy de Lima Santos	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
20	2014	O processo criativo de crianças iniciantes em atividades de musicalização: uma perspectiva sócio-histórica	Airma Farias de Araújo Ferreira	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
21	2017	<b>Ensino de música na escola: contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano</b>	<b>Queila Garcia Moreno Sanches Figueiredo</b>	<b>Universidade Nove de Julho</b>	<b>Dissertação</b>
22	2015	Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar	Kelly Werle	Universidade Federal de Santa Maria	Tese

23	2010	A construção da musicalidade do professor de educação infantil : um estudo em Roraima	Rosangela Duarte	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese
24	2009	O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo	Maria Betania Parizzi Fonseca	Universidade Federal de Minas Gerais	Tese
25	2010	A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática	Alicia Maria Almeida Loureiro	Universidade Federal de Minas Gerais	Tese
26	2015	Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon	Fabiana Leite Rabello Mariano	Universidade de São Paulo	Tese
27	2008	Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância	Dulcimarta Lemos Line	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese
28	2013	Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário	Aruna Noal Correa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese
29	2014	<b>Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche</b>	<b>Malba Cunha Tormin</b>	<b>Universidade de São Paulo</b>	<b>Tese</b>

Fonte: Cruz (2021).

Com base nas buscas realizadas, percebemos que as pesquisas, em geral, abordam a lacuna na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, pois parece que tais formações não os preparam para lidar, adequadamente, com as linguagens das crianças, em especial a que se refere à música e à sua prática educativa. De um modo geral, os professores da Educação Infantil, ainda, acreditam que a prática educativa com música deva ser ministrada, apenas, por especialistas em música e, por isso, não se mostram preparados e motivados para trabalharem com a música, em sala de aula, como assegura a Lei Ordinária 11. 769/2008 (MARTINEZ, 2013).

Apesar dos esforços movidos pelos profissionais, se tivessem uma formação específica na área musical ou contassem com uma formação continuada sobre as práticas educativas musicais e sua realidade, em sala de aula, talvez as intervenções pedagógicas, por eles planejadas, acontecessem de forma estruturada e significativa (LOUREIRO, 2010).

As pesquisas, também, revelaram que a formação pedagógica-musical dos educadores são precárias e fragmentadas, ou seja, pouco estudada nos cursos de Pedagogia ou nas formações continuadas. Desse modo, por vezes, as práticas musicais mais realizadas são aquelas consideradas mais fáceis, mais simples de serem implementadas, planejadas, sistematizadas e compreendidas pelos

professores e crianças, não possuindo intencionalidade e, portanto, vazias de conhecimentos científicos e de instrumentos culturais (SOUZA, 2012).

Atualmente, é bastante comum encontrarmos escolas em que [...] o uso de aparelhos de som, CDs e DVDs é uma constante, muitas vezes tomados como o único recurso disponível utilizado pelo professor no desenvolvimento das práticas musicais em sala de aula. [...] nas escolas onde se desenvolvem práticas musicais, há uma redução desse ensino [...]. Ora, tal ocorrência mostra que sua ausência ainda é sentida e percebida. Os professores continuam reduzindo essa área de conhecimento à realização de atividades, vinculadas, principalmente, à prática do canto, ou seja, como auxílio para outras práticas e atividades que orientam suas ações em seu trabalho. E, mais ainda não a conhecem como uma linguagem (LOREIRO, 2010, p. 17).

Diante do exposto, é normal nos depararmos com práticas musicais misturadas no cotidiano das crianças, como: cantar uma música aleatória ou que já faça parte do repertório da criança; brincar de roda e cantar sempre as mesmas canções; brincar com jogos cantados e batimentos corporais repetitivos e desajeitados, levando a um brincar apenas por brincar; realizar a ação por realizar, sem sentido e significado para a criança, empobrecendo conhecimentos que poderiam potencializar seu desenvolvimento. Segundo Correa (2013), precisamos ter um olhar mais cuidadoso e atento à forma como oferecemos as possibilidades de construção do conhecimento musical aos pequenos.

A presença da música no contexto das escolas de educação infantil está muito relacionada a datas comemorativas, a consolidação de hábitos relacionados à higiene e ao comportamento e, também, ao fato de ser compreendida como uma poderosa ferramenta de apoio pedagógico que possibilita as crianças memorizarem os conteúdos relacionados aos números e letras do alfabeto. No entanto, nos questionamos onde os conteúdos específicos dessa área do conhecimento são trabalhados? Nossa opinião é que tais conhecimentos não são trabalhados, pois falta uma formação que possibilite aos professores tão somente a realização de um trabalho pedagógico mais voltado para as questões diretamente ligadas a música, como também, compreender qual a importância desse conhecimento específico para o desenvolvimento das crianças (SOUZA, 2012, p. 13).

Diante das pesquisas analisadas, percebemos, portanto, que a música é utilizada como pano de fundo para outras atividades, ou torna-se uma atividade secundarizada, na formação de hábitos e como forma de comando, ou seja, canta-se nas atividades rotineiras (como hora da entrada, lanche, para obter a atenção dos

alunos, para preencher o “espaço sonoro” da sala, para memorização de algum conteúdo, entre outros). Vale a pena destacar que a Educação Infantil não conta com o trabalho de um professor especialista na área musical, o qual possa desenvolver formações com os professores pedagogos e projetos que incentivem e efetivem práticas musicais com as crianças (MARQUES, 2011).

Mesmo diante da realidade, aqui, evidenciada, as pesquisas também nos revelaram que as práticas educativas com música, na Educação Infantil, podem ser decisivas para o desenvolvimento integral da criança, pois podem estabelecer mediações motivadoras da organização de propostas pedagógicas e vivências mais enriquecidas do que as já apresentadas pelas crianças e vivenciadas em situações familiares ou com a comunidade em que está inserida (SOUZA, 2012).

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, podemos compreender que a música é considerada uma linguagem criada e desenvolvida pelo homem, a qual permite o estabelecimento de relações e faz-se presente em todas as manifestações culturais, podendo ser utilizada como mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como: a linguagem, a percepção, a criação, a imaginação, o pensamento, a memória, entre outras capacidades humanas. A linguagem musical, porém, tem uma sintaxe própria cujos elementos sintático-musicais têm de ser aprendidos, compreendidos, vivenciados e interiorizados para, depois, serem mediados a uma criança. Pode ser isso o grande entrave na mediação entre pais e professores com as crianças na Educação Infantil, principalmente os que atuam em creches e pré-escolas. Tal pensamento será melhor discutido, na seção, a seguir, na qual falaremos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, de modo a demonstrar o papel da música nessa relação.

### 2.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: A LINGUAGEM MUSICAL EM DEBATE

Para iniciarmos nossas discussões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, precisamos compreender como ambos ocorrem no processo do desenvolvimento integral da criança (tanto físico quanto psíquico), na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (2018) nos apresenta a primeira lei que caracteriza o desenvolvimento infantil, ela conta com uma organização muito complexa no tempo,

ou seja, o ritmo de desenvolvimento de cada criança não coincide com a contagem cronológica do tempo.

Dizer que uma criança de dois anos está com um atraso de um ano em seu desenvolvimento mental significa que é muito e que ela se diferencia consideravelmente de uma criança real de dois anos. Dizer, contudo, que um adolescente de 15 anos tem a idade mental de 14, ou seja, que está atrasado também um ano, provavelmente evidencia um atraso extremamente insignificante (VIGOSTKI, 2018, p. 19).

Nesses casos, podemos perceber que o desenvolvimento dessas crianças não transcorre igualmente, pois estão em níveis diferentes de desenvolvimento. Segundo Vigotski (2010), o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado, referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo ou real e o nível de desenvolvimento potencial, ou zona de desenvolvimento potencial. Para nós, docentes, sabermos distinguir o nível de desenvolvimento de nossas crianças, é extremamente importante para que possamos atuar especificamente no nível de desenvolvimento em que essa criança está, pois somente, assim, ela avançará para o próximo nível e potencializará as suas funções psíquicas superiores.

O que foi dito acima poderia levar-nos à conclusão de que o ensino só terá êxito se estiver adaptado ao nível de desenvolvimento psíquico da criança. No entanto e embora as observações não deem lugar a dúvidas, essa é uma conclusão totalmente errônea. Dela se deduz que o desenvolvimento psíquico se produz por si mesmo, sem mediação do ensino. Sabemos que na realidade não é assim. A criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem. Essa experiência, assim como o aprendizado do comportamento, é transmitida a ela pelo ensino. Portanto o ensino não tem de se adaptar ao desenvolvimento, não se deve ir a reboque do desenvolvimento. O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. *O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o* (MUKHINA, 1996, p. 50, grifo do autor).

Compreendemos, portanto, que os docentes precisam conhecer a relação de ensino e aprendizagem para, assim, planejarem atividades adequadas ao período de desenvolvimento da criança. Daí a importância de conhecermos cada etapa do desenvolvimento e sua atividade principal (o que abordaremos, detalhadamente, no capítulo seguinte). Só, dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem terá

sentido e significado à criança e norteará o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, responsável pela formação de determinadas qualidades psíquicas.

Todavia, recentemente, a atenção concentrou-se no fato de que quando se pretende definir a efetiva relação entre processos de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança, já que, se não, não conseguimos encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do *desenvolvimento efetivo da criança*. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado [...]. E o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2010, p. 111-112, grifos do autor).

Assim, a distância entre o nível de tarefas que a criança consegue realizar com o auxílio do adulto e o nível de tarefas que essa criança pode realizar, de forma independente, sem o auxílio desse adulto, define sua área de desenvolvimento proximal. Desse modo, é importante examinar aquilo que foi aprimorado pela criança e o que, ainda, não foi, para planejarmos ações educativas que contribuam com aquilo que será desenvolvido por ela, nesse processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Vigotski (2010) explica que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na criança, ocorre no decurso da história do gênero humano. Para o autor, todas essas funções aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento infantil: a primeira “nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Compreende-se, então, que as funções psíquicas superiores se desenvolvem por meio das mediações e interações sociais. Elas podem, também, ser estimuladas pelas mediações e interações musicais, impulsionando a ocorrência de processos intersíquicos (aqueles partilhados entre os sujeitos), permitindo que o indivíduo internalize compreensões de modo a realizar ações intrapsíquicas. Podemos destacar a linguagem, desse modo, como um sistema simbólico que atua de forma mediadora nos processos superiores. Segundo Chaves (2010), os processos psicológicos superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente

humano; ações conscientemente controladas, como atenção, memorização, pensamento abstrato, comportamento intencional, criação, linguagem. Os processos psicológicos superiores se diferenciam dos mecanismos mais elementares, como reflexos, reações automáticas, associações simples.

Vigotski (2018) explica que, ao longo do desenvolvimento infantil, as funções que eram executadas por centros ou áreas inferiores do cérebro (denominadas funções elementares), nos estágios iniciais de desenvolvimento, começam a ser executadas por centros superiores, ou seja:

[...] ao longo do desenvolvimento, uma das principais regularidades é a passagem das funções ao nível superior. Isso significa que, **nos estágios iniciais de desenvolvimento, determinadas funções cerebrais são executadas com o auxílio dos centros inferiores, mas, no decorrer dele, as mesmas funções transitam para os centros superiores. [...] na transição das funções para o nível superior, os centros inferiores que anteriormente as executavam não se separam em definitivo de sua função, mas se conservam, incluindo-se como uma instância subordinada à atividade dos centros superiores.** Anteriormente, qualquer função, a sensório, digamos, no bebê era realizada com o auxílio dos centros cerebrais inferiores. Ao longo do desenvolvimento, como dissemos, ocorre a transição dela para o nível superior, ou seja, a função sensória começa a ser executada pelos centros superiores (VIGOTSKI, 2018, p. 132-133, grifos do autor).

A esse respeito, o autor reafirma que os centros inferiores, no estágio inicial do desenvolvimento, executavam uma função sensório-motora, a qual não desaparece na sua transição para os centros superiores, mas perdem sua independência, isto é, antes, eram eles que exerciam essa função por completo, mas agora passam a fazer parte de um todo (tornando-se parte dos centros superiores e uma instância subordinada a estes). “Ou seja, os centros superiores não apenas substituíram os inferiores, mas passaram a exercer aquela mesma função por meio destes; os centros superiores começaram a regular, direcionar e enriquecer esse trabalho” (VIGOTSKI, 2018, p. 133).

A transição das funções psíquicas inferiores para o nível superior está ligada não apenas à alteração das atividades dos centros inferiores, mas também à alteração da própria função. Por exemplo, a locomoção — o deslocamento no espaço — é executado em animais pelos centros inferiores; no ser humano, quando bebê, os primeiros movimentos são realizados por impulsos inatos ou reflexos, porém, ao longo do desenvolvimento, esses movimentos recebem estímulos externos e passam a

serem comandados pelo centro superior, os quais se tornam mais ricos e mais complexos, resultando na forma de caminhar ereta, ou na forma de se locomover intencionalmente (VIGOSTSKI, 2018). O mesmo ocorre com o desenvolvimento da fala; quando bebê, a criança manifesta suas necessidades por meio do choro; mais tarde, ao receber estímulos externos, ela desenvolve suas primeiras manifestações de comunicação oral, por meio do balbucio, depois por sílabas, formação de palavras e frases completas, aprimorando a fala e apropriando-se da linguagem, para Gordon (2000), nessa fase o balbucio é considerado a primeira manifestação musical do bebê.

Segundo Leontiev (2004, p. 348), a “apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem”. Desta maneira, a criança se apropria do saber acumulado pela humanidade e dos conceitos que a rodeia. Então, a partir da apropriação dos sistemas simbólicos culturais, as crianças compartilham experiências e ampliam suas capacidades intelectuais. Logo:

A linguagem nasce da necessidade de comunicação, junto com as ações, e, depois de internalizada, constitui-se em um instrumento de expressão e compreensão entre os homens [...] o pensamento verbal não ocorre de forma natural e inata, depende da apropriação dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (SCHERER, 2010, p. 22).

Para Vigotski (2010), o desenvolvimento da linguagem origina-se, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. E somente quando convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental capaz de fornecer os meios fundamentais para o pensamento da criança. Isso, também, acontece no desenvolvimento da linguagem musical, em que a criança começa a apresentar sons organizados, daquilo que foi produzido socialmente e apresentado a ela por meio da fala, do canto ou da melodia.

Essa regulação geral do desenvolvimento psíquico da criança, refere-se ao processo de aprendizagem, isto é, uma correta organização da aprendizagem conduzirá a um efetivo desenvolvimento mental. “Assim, todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processo, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. **A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento.** A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 2010, p. 116, grifos nossos).

Como afirma o Vigotski (2010), o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, ou seja, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem; em outras palavras, para o estudioso, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. De acordo com Gordon (2000), a aprendizagem musical impulsiona o desenvolvimento musical e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico, por exemplo, quando uma criança aprende a cantar uma canção, acompanhar diferentes ritmos e, também, improvisar e criar por meio das atividades musicais. Para que ocorra esse desenvolvimento musical e psíquico, é necessário, porém, que o professor, principal mediador desse processo de aprendizagem, planeje ações educativas que oportunizem as atividades e os estímulos à criança, necessários para o seu desenvolvimento.

Assim, essa condução de estratégias de aprendizagem nada mais é que os estímulos realizados pelo adulto. Quando esse adulto interage com a criança, por meio dos sons do balbucio, ela inicia uma forma de comunicação social e sonora como resposta aos sons internalizados, que, aos poucos, são guardados em sua memória auditiva. Desta maneira, “o balbucio passa a ser uma resposta interna do bebê a uma ‘conversa’, onde ele se comunica com o mundo externo” (TORMIN, 2014, p. 36). “O domínio da linguagem, por sua vez, dá um forte impulso ao desenvolvimento psíquico, o que permite a passagem para outras formas de ensino, baseadas na percepção e no pensamento e aperfeiçoadas pela influência da linguagem” (MUKHINA, 1996, p. 52).

Nessa perspectiva, o processo de formação da linguagem da criança é desenvolvido socialmente. A música, como linguagem criada e desenvolvida pelos homens, permite o estabelecimento das relações e se faz presente em todas as manifestações sociais, desde a descoberta do fogo, momento em que o homem já se comunicava, por meio de gestos e sons rítmicos. Isso denota que o desenvolvimento da música resulta de longas e incontáveis vivências humanas. Nesse sentido, como a

linguagem oral, a linguagem musical também está presente na vida da criança, antes mesmo de seu nascimento.

Galuch, Silva e Bolsanello (2011) apresentam uma reflexão sobre a relação entre a linguagem e o pensamento e sua relevância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. As autoras destacam que a criança, ao nascer, está imersa em um mundo, onde os homens já produziram e acumularam bens materiais e culturais. Assim, todo esse conhecimento está além das formas de dominar e intervir sobre o meio natural, pois se relaciona com as formas mais complexas do pensamento sobre as coisas, os valores, os hábitos, os costumes passados de geração em geração. “Nesse sentido a linguagem se constitui em instrumento do conhecimento, pois ela encarna os produtos do pensamento humano” (GALUCH; SILVA; BOLSANELLO, 2011, p. 85).

Diante dessas considerações, reafirmarmos que a consciência humana é primordialmente linguística, ou seja, a linguagem é um instrumento essencial do pensamento, sendo a principal mediadora de conceitos na infância. Por isso, entendemos a música como um conhecimento produzido pela humanidade e, portanto, uma forma de linguagem constituída, por meio da prática social dos homens. Dessa forma, ela deve ser sistematizada nas práticas educativas e contemplada nos planejamentos dos professores de maneira que possa ser trabalhada com todas as crianças da Educação Infantil, em especial as crianças da primeira infância (aquelas dos primeiros meses de vida aos três anos de idade).

Para entendermos melhor como a música se constitui em um instrumento capaz de potencializar o desenvolvimento infantil desde o nascimento, precisamos compreender as fases desse desenvolvimento e a atividade guia desse processo, a qual orientará os percursos da vida da criança. Por isso, faz-se necessário estudarmos o que a Teoria Histórico-Cultural defende como atividade principal em cada período do desenvolvimento infantil, principalmente dos bebês até aos três anos de idade da criança.

## 2.4 A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA: DO NASCIMENTO AOS TRÊS ANOS

Com base em nossas discussões anteriores, abordamos, agora, a importância da atividade principal, na primeira infância, para melhor compreendermos como a música pode ser um instrumento potencializador do desenvolvimento infantil. Isto é,

de que forma a interação musical pode contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Destacamos que, desde o nascimento da criança, a relação entre a educação e o desenvolvimento humano é fundamental, pois ambos são os responsáveis pela formação de estruturas psíquicas.

A criança está rodeada por um mundo objetivo criado pelos homens, repleto por:

[...] objetos, correntes, as roupas, as ideias, os instrumentos mais simples, a língua e as concepções, as noções, as ideias que refletem. Os próprios fenômenos naturais, encontra-os a criança nas condições criadas pelos homens: as roupas protegem-na do frio, a iluminação artificial afasta as trevas da noite. Pode dizer que a criança começa o seu desenvolvimento psíquico num mundo humano (LEONTIEV, 2004, p. 340).

Desde de o primeiro período de vida, a criança apresenta as máximas potencialidades e qualidades psíquicas necessárias para desenvolver-se, ou seja, desde o seu nascimento, ela é um ser social e ativo, que observa, manipula e interage por meio das ações e mediações com seus pares, favorecidas pelo contexto social, econômico, cultural e histórico no qual está inserida (MUKHINA, 1996).

Defendemos a valorização da primeira infância no sentido de assegurar as condições necessárias e essenciais para que ocorra, ao máximo, o desenvolvimento da criança. A partir desse princípio, então, fundamentamos nossas reflexões a respeito do conceito de atividade principal, nesse processo de periodização do desenvolvimento infantil, pois consideramos primordial os professores terem o conhecimento de cada período de vida da sua criança e da atividade principal desse período. Assim, ele será capaz de elaborar suas intervenções pedagógicas, diante da perspectiva de um ensino que desenvolve e humaniza seus alunos. Dessa maneira, a atividade principal é aquela que guia todo o processo do desenvolvimento psíquico, em um determinado período da vida da criança; conforme, porém, suas necessidades são satisfeitas, no corresponder do seu desenvolvimento, outras novas necessidades são criadas. Como argumenta Mukhina (1996, p. 48, grifos nossos):

A passagem de uma nova atividade principal depende de todas as **condições de vida da criança na sociedade**, não apenas do que o adulto lhe ensina. Nas formas principais de atividade, a criança manifesta suas necessidades e interesses principais; nessas atividades também se **formam as qualidades psíquicas** e as particularidades individuais mais importantes de cada idade. Mas as

atividades da criança não se limitam às formas principais. Surgem e se desenvolvem, ao mesmo tempo, outros tipos de atividades e cada um deles contribui com algo para o desenvolvimento psíquico da criança.

Em outras palavras:

A passagem a uma nova atividade dominante só se distingue o processo descrito por uma coisa: o que se torna realmente agente, no caso da mudança de atividade dominante, são os “motivos compreendidos” que não pertencem à esfera das relações que caracterizam o lugar que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento. Estas passagens exigem, portanto, uma longa preparação para que a esfera destas relações novas para ela se abra à consciência da criança com satisfatória plenitude (LEONTIEV, 2004, p. 319).

Nesse sentido, os autores explicam que a atividade principal auxilia no domínio das ações da criança e na formação das qualidades psíquicas necessárias para realizar a atividade e, assim, concomitantemente, potencializar suas funções psíquicas. Desta maneira, as necessidades e os interesses da criança estão, a todo tempo, relacionados com o adulto, pois ela depende da interação e da mediação de alguém mais experiente para se desenvolver. À medida que essa criança se desenvolve e cresce, esse contato estabelecido com o adulto adquire novas formas que contribuem para a compreensão e a satisfação de suas necessidades bem como para o surgimento de outras novas necessidades que darão lugar a novos tipos de atividade principal. Devido a isso, podemos afirmar que a vida da criança:

[...] depende do adulto, é organizada e dirigida pelo adulto. Aprende a andar, a utilizar corretamente os objetos, a falar, a pensar, a sentir e a se controlar. Em outras palavras, não só as ações práticas, mas também os atos psicológicos da criança são resultados de aprendizagem (MUKHINA, 1996, p. 49).

Isso nos revela que a criança só se humaniza, quando interage com o meio social em que está inserida, pois, por meio dele, aprende a agir e a se comportar socialmente, isto é, adquire a experiência social e se apropria da cultura humana. Segundo Leontiev (2004), as funções psíquicas se formam no decurso da vida da criança. Ela não apenas aprende a manipular corretamente os objetos criados pelo homem, mas também adquire a capacidade de se comunicar, de criar, de pensar, de planejar, entre outras capacidades intelectuais, as quais fazem parte do processo de aprendizagem das ações e funções psíquicas desenvolvidas socialmente.

Assim, o psiquismo do homem é a função daquelas das suas estruturas cerebrais superiores que se formam na ontogênese durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua atividade relativamente ao mundo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens, que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexidade destas estruturas nas gerações sucessivas, representa o **processo do desenvolvimento histórico do psiquismo** (LEONTIEV, 2004, p. 213, grifos nossos).

De acordo como o autor, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre de forma processual e contínua, a partir das relações socioculturais que a criança estabelece em seu entorno, o que propicia a atividade e potencializa o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ou seja, “o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança, é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes” (LEONTIEV, 2004, p. 343).

Quanto mais contato social, exploração e manipulação de objetos materiais (brinquedos, utensílios domésticos, tecidos, objetos naturais) ou não materiais (músicas, histórias, vídeos), que a criança possa ter, melhores serão as oportunidades de educação e desenvolvimento integral da criança. [...] isto é, ela necessita de condições materiais concretas (tempo, espaço, objetos, relações) que criem nela a necessidade de realizar atividades que impulsionem seu processo de humanização (LIMA, 2018, p. 95).

Nesse caso, o processo educativo da criança propicia o acesso às máximas elaborações humanas, momento, por exemplo, em que a criança se apropria de ações práticas, como: comer com a colher; segurar o copo ao beber água; empilhar blocos de brinquedos, entre outras ações. Ao mesmo tempo, forma-se, nela, as ações internas que lhes dão a capacidade de observar, analisar os objetos, compreender sua constituição e as relações entre eles, elaborar, criar e planejar. A formação das ações internas constitui o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança, e os atos psíquicos permitirão à criança orientar-se no mundo que a rodeia e conhecer as condições nas quais realizará as ações práticas, por meio das ações de orientação (MUKHINA, 1996).

Como afirma Leontiev (2004), durante o desenvolvimento da criança, ela sente a dependência das pessoas com quem está diretamente em contato. Para o autor, existem dois grupos que se relacionam diretamente com a criança, desde o período

inicial de sua vida. O primeiro são os pais ou responsáveis, e as relações com eles determinam as relações da criança com o resto do mundo. O segundo grupo é constituído por todas as outras pessoas (grupo escolar, religioso, cultural e as pessoas que fazem parte da comunidade externa em geral). Somado aos professores da Educação Infantil, estes são os que mais podem contribuir para o desenvolvimento da criança, porém é necessário que haja planejamento das ações docentes, pois a qualidade da mediação interfere positiva ou negativamente nesse desenvolvimento, de acordo com o ambiente que está inserido e a estimulação que a criança recebe.

Nesse sentido, a partir do momento em que a criança começa a frequentar a instituição educativa, a sua relação com a professora depende de uma atenção específica, voltada, pessoalmente, às suas particularidades. Desse modo:

As relações da criança numa creche são igualmente particulares. O que liga entre elas de maneira estável crianças dos três aos cinco anos é ainda, numa grande parte, o que há de “privado” no seu desenvolvimento que se torna, portanto cada vez mais autenticamente coletivo. Ainda, aqui o educador desempenha um papel fundamental em virtude, uma vez mais, das relações pessoais que se estabelecem entre ele e as crianças (LEONTIEV, 2004, p. 306).

Dada a importância das relações para o desenvolvimento do psiquismo infantil e as particularidades da criança, devemos nos atentar aos tipos de atividades dominantes (ou principais) de cada período de vida, pois “o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto e sim da atividade dominante” (LEONTIEV, 2004, p. 310).

Nesse contexto, podemos perceber que o desenvolvimento da criança não acontece de forma regular, pois certos períodos de sua vida são constituídos de transformações graduais que mantêm constantes os aspectos fundamentais do desenvolvimento psíquico; assim, as mudanças ocorrem em saltos que, na Teoria Histórico-Cultural, chamamos de crises do desenvolvimento. Vigotski (1996) salienta que, durante um período de tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois no máximo), ocorrem mudanças e deslocamentos cruciais no desenvolvimento da criança, mudanças ou rupturas a partir de um curso de eventos que assumem forma de crises. Para o autor:

A crise origina-se imperceptivelmente e é difícil determinar o momento do seu início e do seu fim. Por outro lado, é muito típico o agravamento repentino da crise, que costuma ocorrer a meio dessa idade. A

existência de um ponto culminante de crise é uma característica de todas as idades críticas, diferenciando-as significativamente das fases estáveis do desenvolvimento infantil. [...] um grande número de crianças que passam por um período crítico em seu desenvolvimento é difícil de educar [...] em idades críticas, o desenvolvimento da criança é geralmente acompanhado por conflitos mais ou menos agudos com as pessoas ao seu redor. Em sua vida interna, a criança pode sofrer experiências dolorosas e conflitos íntimos (VIGOTSKI, 1996, p. 256, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Para Vigotski (1996), as condições externas determinam o caráter específico em que os períodos críticos se manifestam, e a criança, ao entrar em períodos de crise, distingue-se antes pelos traços contrários. Ela perde, dessa forma, o interesse que, antes, guiava a sua atividade, por causa de mudanças abruptas ocorridas no seu desenvolvimento. Por exemplo, no ato do nascimento, o recém-nascido repentinamente se encontra em um novo ambiente, isso modifica a forma de sua vida e caracteriza o período inicial do desenvolvimento pós-natal, ou a crise pós-natal, que separa o período embrionário do desenvolvimento do seu primeiro ano de vida. Dessa maneira:

A crise de três anos é a passagem da primeira infância para a idade pré-escolar. A crise de sete anos estabelece a ligação entre a pré-escola e a idade escolar. E, por fim, a crise de treze anos coincide com uma virada no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar para a puberdade. Portanto, temos um quadro lógico, regulado por certas leis. Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis configuram os momentos críticos do desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de uma etapa a outra não se dá pelo caminho evolutivo, mas revolucionário (VIGOTSKI, 1996, p. 258, tradução nossa).<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> La crisis se origina de forma imperceptible y resulta difícil determinar el momento de su comienzo y fin. Por otra parte, es muy típica la brusca agudización de la crisis que sucede habitualmente a mediados de ese período de edad. La existencia de un punto culminante de la crisis es una característica de todas las edades críticas, diferenciándolas sensiblemente de las etapas estables del desarrollo infantil. [...] Un gran número de niños que viven un período crítico en su desarrollo, son difíciles de educar [...] En las edades críticas, el desarrollo del niño suele ir acompañado de conflictos más o menos agudos con las personas de su entorno. En su vida interna el niño puede sufrir dolorosas vivencias y conflictos íntimos (VIGOTSKI, 1996, p. 256).

<sup>11</sup> La crisis de los tres años es el paso de la infancia temprana a la edad preescolar. La crisis de los siete años configura el eslabón de enlace entre la edad preescolar y la escolar. Y, finalmente, la crisis de los trece años coincide con un viraje en el desarrollo, cuando el niño pasa de la edad escolar a la pubertad. Tenemos, por tanto, un cuadro lógico, regulado por determinadas leyes. Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria (VIGOTSKI, 1996, p. 258).

Nesse sentido, Mukhina (1996) afirma que, durante o seu desenvolvimento, a criança passa por crises em diferentes momentos, desde o nascimento até a velhice, por exemplo: a crise do primeiro ano de vida, dos 2 aos 3 anos e, assim, conforme a criança se desenvolve. Segundo Gordon (2000), essa fase inicial de vida da criança até seus 3 anos de idade é essencial para que aconteça o desenvolvimento das estruturas cognitivas musicais.

Os traços psíquicos que caracterizam cada idade e que dependem do lugar que a criança ocupa na sociedade não são suficientes para explicar a passagem da criança de uma etapa para a outra. Essa passagem é percebida por uma insatisfação da criança com o lugar que ocupa entre as outras pessoas e pelo desejo de mudar de lugar. Devido ao desenvolvimento alcançado pela criança numa etapa, chega um momento em que seus conhecimentos, seus hábitos, suas qualidades psíquicas, ou seja, suas possibilidades entram em contradição com as velhas formas de ação e de relação com os que a rodeiam. A criança sente suas novas possibilidades e perde interesse pelas coisas que há pouco interessavam. Procura novas relações com o adulto. Essa contradição se expressa sob a forma de crise: o velho já não satisfaz a criança e o novo ainda não foi forjado (MUKHINA, 1996, p. 62).

Essas contradições, no processo de desenvolvimento psíquico, originam novas necessidades e interesses da criança. Esse desejo, pelas novas atividades, é o que guiará o seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, impulsionará o desenvolvimento psíquico. Para isso, as etapas são constituídas social e historicamente, dadas as relações com seus pares e os produtos da criação humana. Assim, ao nascer, a criança por seu aparato biológico apresenta a necessidade de satisfazer seus desejos e anseios elementares, por exemplo, as necessidades orgânicas de alimentação, cuidados de higiene pessoal, descanso, proteção e abrigo; necessidades essas que garantem a sua sobrevivência. Por isso, ela necessita da ajuda constante de um adulto.

Nessa etapa inicial de vida, a criança sobrevive com base em seus mecanismos inatos, como: instintos de proteção (movimentos aleatórios e bruscos dos membros inferiores e superiores), instintos de alimentação (sucção) e de pressão (fechar os dedinhos da mão com precisão como agarrar e segurar), o que possibilita a satisfação de suas necessidades vitais e orgânicas. Esses mecanismos, posteriormente, são transformados em interações ativas com o adulto e dão lugar aos reflexos condicionados, pelos estímulos externos (MUKHINA, 1996; LIMA, 2018).

A criança, nesse meio de sobrevivência e desenvolvimento, apresenta expressões de emoções negativas e positivas, por exemplo, chora ao sentir alguma dor ou fome; sente-se confortável e satisfeita com o colo, o carinho ou aconchego de um adulto. Inicialmente, é por meio dessas expressões que ela interage com o meio externo e estabelece suas primeiras relações de comunicação com o outro. Essa manifestação motora e emocional — quando a criança direciona ou concentra seu olhar para o rosto do adulto, e esse se inclina para pegá-la, ou sorri e move os braços e pernas, expressando-se — é o que chamamos de complexo de animação, para Mukhina (1996, p. 81-82), “[...] esse desejo de comunicação com o adulto é a primeira necessidade social da criança. O surgimento do complexo de animação demarca a fronteira entre o período do nascimento e do primeiro ano de vida”.

Essas relações satisfazem as necessidades elementares da criança e proporciona a criação de novas, como a necessidade de comunicação emocional; por meio dessa, a criança apresenta mudanças qualitativas em seu desenvolvimento psíquico e social, começa a reconhecer seus familiares, as vozes da mãe e do pai, apresenta desconfortos com ruídos e sons altos ou agudos. Por isso, nessa faixa etária, é necessário pensarmos em possibilidades (atividades musicais, cuidados básicos e formas de relacionamento) que tragam conforto e segurança ao bem-estar da criança.

De acordo alguns estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, como Mukhina (1996), Facci (2004) Chaves e Franco (2016) e Lima (2018), podemos perceber dois grupos que podem influenciar a forma de comunicação emocional. Primeiro, caracteriza-se pela relação comunicativa entre a criança e o adulto para satisfação de suas necessidades e, segundo, esse relacionamento envolve objetos e brinquedos que se transforma na atividade conjunta; o adulto chama a atenção da criança para os objetos e brinquedos da cultura humana, direcionando sua atenção e ações, isto é, a criança também passa a expressar seus desejos socioculturais, por meio de atividades de manipulação dos objetos e brinquedos.

A atividade conjunta favorece a formação da capacidade de imitar as ações do adulto por meio da observação e acompanhamento de suas ações, atividade esta que promove seu desenvolvimento psicomotor e cria novas necessidades de comunicação com os adultos (LIMA, 2018, p.100).

Para a autora, nesse período de vida, o adulto exerce papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral da criança, pois esse é responsável por criar e propiciar condições que mantêm uma ação dialógica e estimulam a interação comunicativa com a criança, por meio da oralidade ou de questionamentos, os quais orientam a ação da criança na atividade comunicativa e garante seu desenvolvimento.

Chaves e Franco (2016) explicam que o desenvolvimento da linguagem, enquanto meio de comunicação e como possibilidade de compreensão da fala do adulto e expressão de desejos por meio da palavra, produz uma reorganização da percepção infantil, pois a criança passa a perceber os objetos como propriedade físicas e com significados sociais. Para Vigotski (1996), a atividade objetual manipulatória é a atividade guia do desenvolvimento psíquico para o desenvolvimento da linguagem, nesse período de vida. Isso significa que, ainda nos primeiros meses de vida, a criança já é capaz de pronunciar sons, fonemas ou sílabas equivalentes à palavra e, com 2 e 3 anos<sup>12</sup>, com o vocabulário mais completo, consegue fazer uso da palavra, pronunciá-la e, até, formar frases completas. “Aqui observamos claramente como a atividade objetual manipulatória engendra uma nova qualidade psíquica: o desenvolvimento da linguagem e seu entrecruzamento com o pensamento” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 115).

A esse respeito, Lima (2018) afirma que a criança, ao término do primeiro ano de vida, é capaz de estabelecer relação de semelhança e diferenciação de alguns objetos, comunicar-se por meio de gestos e sons e locomover-se em direção ao objeto de interesse, apresentando seus primeiros traços de personalidade e autonomia. Mas, para isso, evidencia-se a importância de o adulto exercer um novo tipo de relacionamento com a criança, no qual se valoriza sua identidade e autonomia como sujeito social.

Quando a criança ainda não é tratada como sujeito e respeitada em suas necessidades, pode apresentar uma crise de relacionamento com o adulto, a chamada crise do primeiro ano, caso seus desejos e necessidades sejam controlados pelos adultos, comprometendo a qualidades do desenvolvimento psíquico e social. Desde pequena, a criança necessita de autonomia para expressar seus desejos, necessidades e locomover-se livremente no espaço para explorar, os objetos e brinquedos que a cercam (LIMA, 2018, p. 102).

---

<sup>12</sup> Segundo Gordon (2000), se não há estimulação musical neste período (dos primeiros meses de vida aos 3 anos), muito se perde do potencial de desenvolvimento musical. Por isso a interação e estimulação musical nessa fase é indispensável para que ocorra o desenvolvimento musical e consequentemente o psíquico.

Salientamos que a criança necessita receber estímulos e autonomia para desenvolver-se integralmente. Vimos que, do primeiro aos três anos de idade, a criança passa pela etapa da primeira infância e apresenta importantes mudanças psíquicas, como o desenvolvimento da linguagem, da expressão emocional, da memória, da atenção e da imaginação, período que consta a atividade dominante objetual manipulatória, atividade responsável por novas neoformações psíquicas (MUKHINA, 1996).

Segundo Mukhina (1996, p.109), a atividade objetual manipulatória passa por três fases. A primeira consiste no manuseio de objetos, sem a criança compreender a sua função social (pega, arremessa, morde etc., sem objetivos). A segunda fase refere-se ao uso do objeto, conforme sua função social; por exemplo, a criança usa a colher para comer. Na terceira fase, por fim, a criança possui a consciência do uso do objeto e, também, consegue estabelecer a reversibilidade do seu uso, inserindo-o em suas atividades de faz de conta, como usar a colher, simbolizando um microfone, para cantar uma canção.

A partir dessa atividade, a criança apresenta o surgimento de novas atividades, como o jogo (ou brincadeira de faz de conta), isto é, “a criança na primeira infância age inicialmente com o objeto e mais tarde compreende o significado do objeto no jogo”, ou nas brincadeiras de faz de conta (MUKHINA, 1996. p. 117).

Ao final da primeira infância, a criança — embora esteja em processo de desenvolvimento — já aprimorou suas qualidades psíquicas e, com base na atividade objetual manipulatória, inicia uma nova etapa no desenvolvimento humano, pois já possui o domínio de ações sob os objetos e compreende sua função social, locomove-se com segurança, domina o pensamento e a linguagem (gestual e oral). Desse modo, inicia a função simbólica da consciência, a partir do domínio das ações com os objetos e por meio da representação social da atividade do brincar ou dos jogos simbólicos, atividade principal que guiará o desenvolvimento da criança, na próxima etapa de sua vida.

Entendemos que a criança necessita, desde o seu nascimento, do auxílio de outro para satisfazer suas necessidades orgânicas e socioculturais, para se desenvolver e apropriar-se da cultura humana. Porém, para que isso aconteça, é essencial que toda a ação do adulto com a criança seja intencionalmente planejada, organizada e avaliada (no sentido de reflexão e aprimoramentos) a fim de propiciar o

pleno desenvolvimento humano. Dessa maneira, defendemos que a educação e o desenvolvimento humano estão interligados, isto é, a boa educação é aquela que promove o desenvolvimento do sujeito.

Diante do exposto, compreendemos que a atuação pedagógica do profissional da Educação Infantil, em prol de realizar atividades educativas, deve sustentar-se na observação e conhecimento do processo de desenvolvimento psíquico, social, afetivo e cultural da criança, de forma a respeitar o momento adequado de intervir bem como o momento de não intervir na ação da criança, com a intenção de favorecer o processo de desenvolvimento integral da mesma, motivando-a a superar desafios e desenvolver-se com autonomia (LIMA, 2018).

Desse modo, devemos refletir como o trabalho educativo com músicas, para e com as crianças da primeira infância, pode ser desenvolvido na Educação Infantil, respeitando os princípios do desenvolvimento infantil, assunto que discutiremos a seguir, em busca de compreender como, atualmente, o ensino da música é abordado nos documentos nacionais, Estaduais (do estado do Paraná) e municipais (do município de Maringá), os quais regem o trabalho educativo na Educação Infantil.

### **3 DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL: EM PAUTA O ENSINO DA MÚSICA**

Na seção anterior, discutimos a importância das práticas educativas que envolvem a música, com e para as crianças, na primeira infância. Respaladas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, apontamos algumas reflexões no sentido de evidenciar as contribuições da música no processo de desenvolvimento integral do homem, desde o seu nascimento.

Abordamos, agora, nesta seção, as definições e as defesas apresentadas nos atuais documentos orientadores brasileiros sobre o ensino da música na Educação Infantil, tendo como base o marco legal de 18 de agosto de 2008, data em que foi aprovada a Lei nº 11.769/2008; esta define a música como conhecimento obrigatório na Educação Básica. Discorreremos, então, sobre as defesas e as ideias apontadas nos documentos e aquelas constatadas na literatura voltada ao processo de ensino das crianças pequenas. Vale, aqui, ressaltar que tais documentos têm por objetivo orientar, amparar e guiar os professores sobre os conteúdos, as habilidades e as competências bem como apresentar os direitos de aprendizagem que eles devem contemplar em suas práticas pedagógicas, ficando sob responsabilidade de cada instituição elaborar o plano de ação que subsidiará as intervenções educativas (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, retira-se as responsabilidades governamentais de garantirem formação continuada aos professores, que, a nosso entender, devem ser eficazes e capazes de produzir reflexões e reelaborações das intervenções pedagógicas. Em geral, os próprios professores precisam buscar aperfeiçoamentos; e às instituições escolares, o dever de proporcionar aos docentes formação e capacitação ao longo de sua carreira. Essas formações, no entanto, nem sempre contribuem para as reflexões e reelaborações das práticas pedagógicas e acabam por se constituir, apenas, como complementação e certificação para atingir o “bônus” máximo, no plano de carreira docente.

Inicialmente, descrevemos o caminho percorrido para que a música fosse instituída como área do conhecimento na Educação Básica brasileira, saindo do rol das temáticas da Arte e ganhando seu próprio espaço como área específica de ensino. Em seguida, discutimos o que as DCNEI garantem sobre a música na Educação Infantil para, assim, analisarmos os principais documentos orientadores da prática

docente, em vigor, no estado do Paraná e, em especial, no município de Maringá (a BNCC, o RCP e o Currículo da Educação Infantil de Maringá).

### 3.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA INCLUSÃO DA MÚSICA COMO ÁREA DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

De acordo com os estudos de Souza e Lorenço (2017), o ensino da música, durante décadas, no sistema educacional brasileiro, teve apenas o caráter de cunho social, como um importante instrumento de transmissão de parte da cultura artística, em geral. Isso evidenciou a falta de políticas públicas educacionais que priorizassem o ensino artístico a todos os escolares e, portanto, garantissem seus direitos de desenvolverem habilidades musicais, como ouvir, apreciar, compor, executar, expressar, apresentar novas formas de fazer música (criações musicais).

Para os autores, pesquisar esse caminho do ensino musical, em nosso país, parte da busca por novas concepções de alunos, professores, pesquisadores (da área, musicistas ou não) que contribuíram com reflexões a respeito da importância desse ensino para o cotidiano escolar e para o pleno desenvolvimento dos escolares, na perspectiva de uma educação humanizadora e, nesse sentido, emancipadora. Porém, somente, após um grande movimento nacional de especialistas que defendiam a oferta desse tipo de ensino, na escola pública, que se aprovou a Lei Ordinária nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a qual normatizou a obrigatoriedade de ofertar o ensino de música na Educação Básica.

Sebben e Subtil (2012) explicam que as ideias a respeito da criação dessa lei começaram a ser delineadas a partir da primeira reunião da Câmara Setorial de Música (MINC-Funarte), em 17 de maio de 2005, no Rio de Janeiro, momento em que foi discutida a estruturação do setor musical e as políticas públicas necessárias para essa área do conhecimento. Dessa maneira, a educação musical foi inserida como pauta das discussões na Comissão de Educação e Cultura da Câmara e do Senado. Em 30 de maio de 2006, aconteceu o Seminário Música Brasileira em Debate, evento que contou com a participação de músicos, compositores, educadores musicais e políticos de todos os âmbitos (estadual e federal). O objetivo principal foi discutir a obrigatoriedade da aula de música nas escolas regulares do Brasil, questão defendida pelos participantes do evento que, na época, foi organizado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) (SEBBEN; SUBTIL, 2012).

De acordo com a pesquisa dos estudiosos Sebben e Subtil (2012), em agosto de 2006, após o seminário de música, formou-se o Grupo de Trabalho (GT) conhecido como GT Educação Musical Audiência Senado, constituído por representantes da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), International Society for Music Education (ISME), Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) e o Núcleo Independente de Músicos (NIM), todos ligados pelo mesmo objetivo: elaborar o Manifesto para a volta da Música nas Escolas de Ensino Básico do país.

O Manifesto foi divulgado em âmbito nacional tendo adesão de diversas entidades brasileiras e do exterior que apoiam a música, depoimentos de artistas e de entidades, e mais de 11 mil assinaturas de estudantes, profissionais da área e diversos indivíduos da sociedade brasileira [...]. De acordo com o Manifesto, publicado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP, 2008<sup>a</sup>), “A Música é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro”. (SEBBEN; SUBTIL, 2012, p. 322-323).

O Manifesto defendia a ideia de que o ensino de música na Educação Básica se constituía por um ensino diferente daqueles propostos por especialistas, ou seja, não visava à formação do músico profissional, mas sim o acesso à compreensão da diversidade de práticas e manifestações musicais da nossa e de outras culturas. Desse modo, o objetivo principal da Educação Musical, na escola, era “desenvolver e ampliar o acesso e a fruição musical dos alunos, possibilitando práticas musicais que considerem a diversidade presente nos contextos sociais” (SEBBEN; SUBTIL, 2012, p. 323).

Nesse ponto, o Manifesto se configurou como elemento crucial que resultou no Projeto de lei nº 330/06. Este tramitou no Senado Federal e deu origem à Lei nº 11.769/2008, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que anteriormente no art. 26, da LDB § 6º, mencionava o ensino de Arte como componente curricular da Educação Básica.

A esse respeito, Tormin e Kishimoto (2018) argumentam que a Lei nº 11.769/2008, porém, apresentou ambiguidade e criou dúvidas, desde a sua homologação. Segundo as autoras, o § 6º e o veto do art. 2º alegam que “**a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo**” (BRASIL, 2008a, p. 1, grifos nossos). O veto, todavia,

do art. 2º, Parágrafo único da referida Lei, afirma que o ensino da música deverá ser ministrado por professores com formação específica na área. No tocante ao parágrafo único do art. 62, verificamos as razões do veto, pois:

[...] é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que **a música é uma prática social** e que no Brasil existem diversos **profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música** e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (BRASIL, 2008b, on-line, grifos nossos).

Para as estudiosas Tormin e Kishimoto (2018), o veto contradiz o art. 62 da LDB, o qual afirma que a formação, para atuar na Educação Básica, faz-se em nível superior, admitida como formação mínima para a atuação do magistério na Educação Infantil e nos cinco anos do Ensino Fundamental. Para as autoras, ao mesmo tempo que a música ganha seu espaço no campo educacional, ela, também, apresenta sérios problemas, como a precária ou inexistente formação musical, pois a maioria dos professores da Educação Infantil, em sua formação acadêmica, teve pouca ou nenhuma orientação de como trabalhar música em suas práticas educativas com as crianças.

Contudo, mesmo com as modificações legais na LDB, a Lei nº 11.769/2008 não foi revogada e continua, portanto, em vigor, sendo considerada uma das conquistas do ensino da música. Este, dessa forma, é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, o que acentua a luta por políticas públicas que efetivem tal ensino como área de conhecimento necessária no processo de formação e desenvolvimento dos escolares, em especial, os da Educação Infantil. Reiteramos que o uso da música, como coadjuvante ao desenvolvimento das funções psíquicas, permitiu ao desenvolvimento musical (devido à complexidade na aquisição dessa linguagem) intensificar e potencializar as funções psíquicas superiores (como: a imaginação, a memória, o pensamento, a criação e a percepção auditiva), as funções cognitivas e afetivas (aquelas ligadas às emoções e aos sentimentos) e as funções físicas (psicomotoras e interativas, ligadas ao movimento e às relações estabelecidas com o outro, respectivamente).

### 3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA MÚSICA

A música é parte integrante da nossa cultura, e compreendemos que cada criança deve se apropriar da cultura humana, por isso defendemos que é necessário trabalhar com intencionalidade, no espaço da Educação Infantil, para desenvolvermos ações mediadoras que contribuam com o aprimoramento da escuta sensível e ativa da criança, mesmo que ela tenha apenas alguns meses de vida. Entendemos, desse modo, que à medida em que promovemos estratégias prazerosas, as quais levam à experiência de criação, percepção, reflexão e representação musical, envolvemos o interesse, a atenção, a imaginação e a criação infantil (VIGOTSKI, 2009). O desenvolvimento musical de bebês e crianças nos mostra que, quando os pequenos acompanham a música com o movimento do corpo, palmas, danças, balançam a cabeça em todas as direções, isso promove interação, experimentação e desenvolvimento das capacidades expressivas e intelectuais, por meio dos diversos sons (MATAROLLI, 2003).

Por esses motivos, ressaltamos que o atendimento nas instituições educativas é um direito social das crianças, assegurado pela Constituição Federal (CF), de 1988, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O processo que resultou nessa conquista contou com diversos movimentos sociais e a luta dos próprios profissionais da Educação. Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de concepções sobre a educação das crianças em espaços coletivos, de fortalecimento das práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2010).

Inicialmente as políticas públicas educacionais, orientadas por uma economia capitalista e neoliberal, ampararam prioritariamente o Ensino Fundamental (EF) durante muitos anos, enquanto que as crianças pequenas ficaram desamparadas pelas Leis, fazendo parte apenas de programas assistencialistas e/ou de saúde, em que o atendimento era voltado aos cuidados básicos. Tais cuidados referiam-se aos zelos relacionados com higiene, alimentação, saúde, prevenção de doenças, comportamento e abrigo enquanto as mães trabalhavam, pois necessitavam desse espaço para deixar as crianças durante o horário em que se ausentavam. [...]. O olhar mais cidadão para a EI se deu com a CF de 1988, a qual estabeleceu a Educação Infantil como um direito especificado no Art.208, Inciso IV,

preconizando às crianças de zero a 6 anos o atendimento em creche e pré-escola. Posteriormente, com o intuito de proteger as crianças e os adolescentes, o ECA, no Art.54, inciso IV, ratificou esse mesmo direito. A partir de então a LDB (1996) reconheceu legalmente a Educação Infantil no Art. 4º, no Art. 29 e no Art. 30. (MELLO; SUDBRACK, 2018, p. 4).

Dessa maneira, tornam-se prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho docente realizado com as crianças, dos primeiros meses aos seis anos de idade, os quais preveem formas adequadas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)<sup>13</sup>, as quais contribuem para a organização de propostas pedagógicas para Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para **orientar as políticas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares**.  
Art. 3º 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, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 18, grifos nossos).

Conforme as DCNEI, as propostas pedagógicas devem considerar a criança como sujeito histórico e de direitos e, por meio das relações e práticas cotidianas que vivencia, interagir com seus pares e o meio social, brincar, imaginar, aprender, observar, questionar e construir sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009). É nesse contexto que as DCNEI estabelecem que o objetivo principal das propostas pedagógicas se firma em garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, promovendo seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguístico, social, ético, estético e cultural (BRASIL, 2009).

---

<sup>13</sup>As Diretrizes Curriculares Nacionais foram criadas diante da constatação das várias modificações no Ensino Fundamental, que passou para nove anos, e a obrigatoriedade do ensino gratuito para crianças dos 4 anos até seus 17 anos de idade.

É por esse caminho de garantias do direito de aprender e se desenvolver que as DCNEI, em seu art. 9º, estabelecem dois eixos norteadores das práticas pedagógicas, “as interações e brincadeiras”, por meio dos quais devem garantir à criança experiências significativas que contribuam para o seu desenvolvimento integral. Nesse artigo, constatamos nos incisos I, II, IX e XII, a presença de conteúdo musical, como podemos verificar a seguir:

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

I- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências **sensórias, expressivas, corporais** que possibilitem **movimentação** ampla, expressão da individualidade e respeito pelos **ritmos** e desejos da criança.

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

IX- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de **música**, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

XII- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p. 18, grifos nossos).

Para que todas essas experiências sejam possíveis, é de responsabilidade das creches e pré-escolas, como mencionado nas DCNEIs, a elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecendo modos de interação de tais experiências (BRASIL, 2009).

Recentemente, com intuito de normatizar o ensino na Educação Básica, originou-se o documento orientador, nesta etapa de ensino, denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento de caráter normativo que define o processo de aprendizagens essenciais, as quais os alunos devem desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo definições da LDB nº 9.394/96, a BNCC deve nortear os currículos das instituições de ensino, sejam elas privadas, sejam públicas, bem como as propostas pedagógicas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de todo país (BRASIL, 2017).

A BNCC está estruturada de modo a explicitar as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver, ao longo do processo de ensino e aprendizagem

da Educação Básica. É um documento orientador que foi elaborado baseado nos princípios éticos, políticos e estéticos determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com o propósito de direcionar e centralizar o sistema de ensino brasileiro, conforme discutimos na sequência.

### 3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde a década de 80, existem inúmeras discussões sobre a instituição de um sistema nacional de ensino que garantisse o acesso e a permanência das crianças e dos jovens na Educação Básica e no Ensino Superior, discussões que envolviam questões referentes a uma educação de qualidade, universal, gratuita e laica. Os debates em favor da Educação foram decisivos para garantir, por meio da lei, que todos tivessem direito, e ao Estado, o dever de ofertá-la, como estabelecido no art. 205 da Constituição Federal de 1988<sup>14</sup> (PORTELINHA *et al.*, 2017).

Diante de algumas reivindicações apresentadas pelos movimentos dos profissionais da Educação, incorporou-se à LDB 9394/96, em seu art. 26, a necessidade dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio terem uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. A redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 2013. Assim,

[...] o MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica, chama, em 2014 a comunidade escolar, docentes, pais e universidades a construir coletivamente um documento que oriente as elaborações curriculares das escolas [...]. Como forma de operacionalizar a participação, disponibiliza-se, em junho de 2015, um site eletrônico (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>), com as informações básicas da construção do texto preliminar. Em setembro de 2015, a Secretaria de Educação Básica apresenta a primeira versão da BNCC para análise e contribuições desse coletivo. A plataforma *online* recebeu contribuições, na primeira fase, entre setembro e dezembro de 2015, com a sinalização que continuaria recebendo contribuições até o mês de março de 2016, de acordo com informações do Ofício Circular nº 1/2016/DICEI/SEB/SEB-MEC, de 04 de fevereiro de 2016. (PORTELINHA *et al.*, 2017, p. 32-33).

<sup>14</sup>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Dadas as informações anteriores, em 2017, foi homologada a versão final da BNCC, com o intuito de atingir o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. Em sua apresentação, escrita por Rosseli Soares da Silva<sup>15</sup>, a autora relata que a BNCC foi elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, tornando-se um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. O objetivo geral da Base, neste caso, é “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio de dez competências gerais para a Educação Básica apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2017, p. 5), acreditando, assim, modificar o quadro geral de desigualdades presentes na Educação do país e contribuir com a formação inicial e continuada dos educadores.

Em convergências ao pronunciamento descrito no parágrafo anterior:

[...] não é viável que as universidades abdicuem de problematizar o discurso preconizado de que, desta forma, será possível a redução das desigualdades de aprendizagem. Entende-se que este discurso não considera as diferenças existentes entre os sujeitos a partir de uma análise crítica das condições de vida e de acesso aos bens materiais e culturais. (PORTELINHA *et al.*, 2017, p. 33).

Desse modo, para a superação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais que englobam o Brasil, primeiro é necessário ir além da aprovação da base educacional nacional e garantir o acesso e a permanência de todos os escolares a uma Educação de qualidade que vise às especificidades do desenvolvimento social, cultural e humano. Precisamos ter a consciência que muitos dos nossos estudantes, hoje, vivem em condições de vida precárias, sem saneamento básico, alimentação, assistência à saúde e à educação, acesso aos bens culturais (como museus, cinemas, teatros, bibliotecas, galerias de arte, concertos musicais, tecnologias da informação e computação); sendo assim, verificamos grandes barreiras a serem enfrentadas.

---

<sup>15</sup>Na época, ministra da Educação pelo Governo Temer, Rossieli Soares da Silva nasceu em Santiago, no Chile, em 9 de outubro de 1978. Possui bacharelado em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e mestrado em Gestão e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Antes de se tornar ministra da Educação, ocupou o cargo de secretária de Educação Básica. Também, foi conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Dados obtidos pelo “Portal On-line”, do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/78161-ministro-rossieli-soares-da-silva>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Não podemos, apenas, acreditar que, com a aprovação da Base, nossos professores terão incentivos e condições reais a uma formação inicial e continuada, pois os profissionais da educação, no cenário brasileiro, não contam com boas remunerações, cursos disponíveis para aperfeiçoamento bem como recursos pedagógicos adequados para elaborarem suas intervenções educativas. Além disso, as instituições escolares públicas e privadas não possuem espaço físico adequado para o bom ensino e desenvolvimento de seus alunos; por isso, os professores têm que lidar com a superlotação das salas de aulas e, por conseguinte, a contratação de profissionais não especializados nas áreas específicas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Nesse sentido, não será com a implantação de uma proposta educacional nacional que findará as desigualdades educacionais presentes em nosso país.

A BNCC, contudo, define o conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos, o qual deve ser desenvolvido durante as etapas e modalidades de ensino. Analisamos, portanto, aqui, especificamente, as etapas destinadas às crianças até 3 anos de idade, para as quais o documento assegura o desenvolvimento de “dez competências gerais”<sup>16</sup> do conhecimento. Na BNCC, a palavra **competência** é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimento) e habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), organizados por:

[...] campos de experiências, os quais não são nomeados como áreas do conhecimento. As aquisições ocorridas não são apontadas em termos de domínio de conceitos, mas como capacidades construídas pela participação da criança em situações significativas. (PORTELINHA *et al.*, 2017, p. 34).

No “campo de experiências”, encontram-se cinco campos: (1) o eu, o outro e o nós; (2) corpo, gestos e movimentos; (3) traços, sons, cores e formas; (4) escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Na parte da Educação Infantil, em cada campo de experiência, estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos etários: bebê de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses, assegurados pelos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver,

---

<sup>16</sup>Sugere-se a leitura das dez competências gerais do conhecimento, descritas na página 9 do documento BNCC (BRASIL, 2017).

brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se)<sup>17</sup>, que visam às “condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

A princípio, há concordância de que questões relativas à autonomia para agir, a ênfase sobre vivências, afetos e emoções se revelam como de grande importância, enquanto as ideias que se relacionam no contexto da Educação Infantil. Entretanto, é preciso ir além das aparências, ou de uma primeira leitura, que pode sensibilizar à medida em que termos como emoções e afetos são valorizados. Assim, considera-se fundamental o rigor nos fundamentos e conceitos, para que a referência a tais preceitos não se torne retórica, esvaziada de um sentido mais amplo, muito presente em discursos midiáticos e propagandísticos quando se trata de abordar a infância sob o aspecto afetivo-relacional. (PORTELINHA *et al.*, 2017, p. 34).

De acordo com as autoras citadas, analisamos que o documento compreende o processo pedagógico a partir da concepção de construção do conhecimento, ou seja, a criança é considerada o sujeito ativo que vivencia diversas práticas cotidianas na interação com adultos e outras crianças, capaz de produzir cultura e construir o seu próprio conhecimento. A Teoria Histórico-Cultural, referencial teórico que fundamenta nossas discussões, porém, defende que a criança não apenas produz cultura, mas também se apropria da cultura existente, por meio das relações estabelecidas com seus pares e do acesso à ciência e aos instrumentos criados pelo homem. Dessa maneira, a criança internaliza conceitos, humaniza-se e desenvolve as funções psíquicas superiores, sendo, assim, capaz de planejar, transformar e agir sob o meio em que está inserida.

Nos escritos da BNCC, o documento assume o compromisso de uma educação integral, independentemente da duração da jornada escolar. O conceito de educação integral para o documento está relacionado à formação e ao desenvolvimento humano global, promotivo de uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento das singularidades e diversidades das crianças. Ou seja, aprendizagens voltadas às diversas vivências dos escolares para obter o “pleno” desenvolvimento das habilidades e competências propostas.

---

<sup>17</sup>Sugere-se a leitura dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, escritos na página 38 do documento BNCC/2017.

Vivências “engessadas”, com interesses próprios, que segundo a BNCC não estão, necessariamente, relacionadas com as máximas elaborações humanas, como: as vivências culturais, as experiências científicas, sociais e afetivas, proporcionadas pelo acesso ao conhecimento erudito, a informação, à cultura e a Arte. A esse respeito Saviani (2000) salienta:

A educação integral do homem é uma educação de caráter desinteressado que além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. Abre-se aqui todo um campo para a educação artística para integrar à educação, que em meu entender, é a educação musical. Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência [...] apresenta-se como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (SAVIANI, 2000, p. 40).

Em busca de compreender o que o documento sugere a respeito da música como área específica do conhecimento, podemos observar que ela é mencionada no campo de experiência “corpo, gestos e movimento”, com a seguinte explicação:

As crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço, e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens como a **música**, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BRASIL, 2017, p. 40-41, grifo nosso).

A música, também, é mencionada no campo de experiência “traços, sons, cores e formas”. Nesse campo, o documento refere-se às diferentes formas de manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar em que as crianças precisam conviver, pois, por meio de experiências diversificadas, possibilita a elas “vivenciar formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a **música**, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (BRASIL, 2017, p. 41, grifo nosso).

Dessa maneira, no item 3.2 da BNCC, intitulado *Os objetivos de aprendizagens para a Educação Infantil*, podemos observar a música presente, como: formas diversificadas de expressão, atividades artísticas, diferentes fontes sonoras,

brincadeiras cantadas e qualidades do som, divididas entre as faixas etárias determinadas pelo documento. Para a faixa etária dos bebês, referente à idade de zero<sup>18</sup> a 1 ano e 6 meses, o documento traz dois objetivos de aprendizagens: “**(EI01TS01)**<sup>19</sup> Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente, e **(EI01TS03)** Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” (BRASIL, 2017, p. 48, grifos do autor).

Para a faixa etária das “crianças bem pequenas” de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, o documento estabelece dois objetivos de aprendizagem no campo de experiências “*traços, sons, cores e formas*”, a saber: “**(EI02TS01)** Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de músicas, e **(EI02TS03)** Utilizar diferentes fontes sonoras em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” (BRASIL, 2017, p. 48, grifos do autor). No campo de experiências “*fala, pensamento e imaginação*”, o documento apresenta um objetivo de aprendizagem para essa faixa etária: “**(EI02EF02)** Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e alterações em cantigas de roda e textos poéticos” (BRASIL, 2017, p. 49, grifos do autor).

Para as “crianças pequenas” de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade, o documento estabelece três objetivos de aprendizagens no campo de experiência “*corpo, gestos e movimento*”:

**(EI03EF01)** Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto nas brincadeiras, dança, teatro, música, **(EI03EF03)** Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música, e **(EI03EF03)** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura, e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir música e sons. (BRASIL, 2017, p. 47-48, grifos do autor).

No campo de experiência “*fala, pensamento e imaginação*”, encontramos um

<sup>18</sup> Ressaltamos que para a Teoria Histórico-Cultural não existe a idade de zero anos, segundo a teoria o correto é referir-se como primeiros dias após o nascimento ou primeiros meses e/ou dias de vida.

<sup>19</sup> O primeiro par de letras indica a etapa da Educação Infantil. O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária: 01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); 02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e 03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). O segundo par de letras indica o campo de experiência: EO= o eu, o outro e o nós; CG= corpo, gesto e movimentos; TS= traços, sons, cores e formas; EF= escuta, fala, pensamento e imaginação; ET= espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. E o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária.

objetivo de aprendizagem referente à brincadeira com música: “**(EI03EF02)** Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, alterações e ritmos” (BRASIL, 2017, p. 49, grifos do autor). O objetivo, aqui, mencionado, segundo a BNCC, tem como finalidade desenvolver em seus escolares as três primeiras competências estabelecidas pelo documento, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2017, p. 9).

Diante do exposto, ressaltamos que a BNCC estabelece objetivos de aprendizagens distintos e dissociados uns dos outros. Ao referir-se às atividades com música destinada à primeira infância, a “música, nessa situação, é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói” (OLIVEIRA, 2021, p. 3). Entretanto é possível planejar intervenções pedagógicas com músicas para as crianças desde o nascimento, enriquecendo seu repertório e desenvolvendo o gosto por ela, por meio de uma escuta sensível do universo musical. De acordo com a Teoria da Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin Gordon<sup>20</sup> o ensino da música nessa fase não tem por finalidade formar um músico, mas sim, de possibilitar à criança o acesso a essa arte, promovendo a iniciação, a experimentação e o contato dela com a Música (OLIVEIRA, 2021).

Ressaltamos que, também, é possível desenvolver na criança funções psíquicas intelectuais para além das três habilidades/competências propostas pela BNCC, pois — por meio do ensino com práticas educativas, que envolvam a linguagem musical —, além de utilizar os conhecimentos produzidos historicamente,

---

<sup>20</sup> A Teoria da Aprendizagem Musical (TAM), foi elaborada durante a década de 70, sendo exposta na publicação de *Psychology of Music Teaching*, em 1971, e *Learning Theory, Patterns, and Music*, em 1975. Baseia-se em mais de 50 anos de pesquisa e observações realizadas pelo autor, descrevendo como ocorre o processo de aprendizagem musical da criança desde a idade neonatal (OLIVEIRA, 2021, p. 4).

as crianças se apropriam deles, trocam relações, compartilham experiências e potencializam suas funções psíquicas superiores.

O documento faz menção a uma organização do meio social educativo, de acordo com os interesses individuais e a criação espontânea da criança, bem como o fornecimento de estímulos e recursos que contribuam com seu desenvolvimento. Em contrapartida, Vigotski (2009) explica a necessidade do professor, principal mediador do processo de ensino e aprendizagem, criar condições que possibilitem à criança o desenvolvimento de sua criação, condições essas que possam gerar necessidades a ela, estimulando sua atividade criadora, isto é, o docente precisa organizar e planejar intervenções educativas que estimulem a criação musical das crianças, desde os primeiros meses de vida. Em concordância com essas palavras, na TAM o processo da aprendizagem musical não está relacionado ao potencial inato da criança, mas está diretamente relacionado aos estímulos do ambiente externo nos quais a criança faz parte, ou seja, “está vinculado ao seu contexto cultural. Isso quer dizer que, a criança nasce com um determinado potencial musical que só se realizará plenamente na cultura, na experiência com o ambiente” (OLIVEIRA, 2021, p. 14).

Contudo, em nossos estudos e análises da BNCC, no que tange à Educação Infantil, podemos constatar que a Educação Infantil faz parte de umas das conquistas do ensino, pois o documento reconhece a criança e institui seus direitos de aprendizagens, embasados nos dois eixos principais e legais garantidos pelas DCNEI: “interações e brincadeiras”. Embora fizemos uma análise crítica, pautadas na Teoria Histórico-Cultural, reconhecemos esse ganho educacional no espaço da Educação Infantil, com ressalvas, pois, ainda, é necessário lutar por políticas públicas que garantam uma Educação de qualidade que vise à formação integral e humana das crianças, possibilitando a elas acesso aos bens culturais construídos historicamente. Assim, desde a primeira etapa da Educação Básica (a Educação Infantil), estamos contribuindo para o pleno desenvolvimento e formação do sujeito ativo, participativo, capaz de compreender, questionar e agir sob a realidade social e econômica em que está inserido.

### 3.4 REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: A QUESTÃO DA MÚSICA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O Referencial Curricular do Paraná (RCP)<sup>21</sup> entrou em vigor no ano de 2018 e passou a ser referência para revisão e reorganização dos currículos de todas as instituições de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Paraná. Conforme a apresentação do RCP, o documento respaldou-se na BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologação pelo Ministério da Educação (MEC), em 20 de dezembro de 2017. A partir de um trabalho coletivo entre Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação (CONSED), Secretarias Estaduais de Educação e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), foi constituído, em cada federação, uma governança responsável por coordenar todo o processo de elaboração curricular para cada Estado.

Devido a isso, o Estado do Paraná elegeu um comitê gestor, composto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR), com a proposta de criarem um referencial curricular único e o objetivo de estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Estado, em uma perspectiva de equidade. O referencial, em sua versão consolidada, recebeu o nome de *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*, destinado a toda rede estadual, municipal, pública e privada do Estado (PARANÁ, 2018).

[...] a rede pública estadual de ensino apresenta um histórico de reflexão quanto a construção de currículos. Nos anos 80, foi elaborado o *Currículo Básico do Estado do Paraná*, o qual trouxe o Ciclo Básico de Alfabetização e o Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º Grau. Esse documento foi um marco educacional, representando um grande avanço na educação do Paraná. Nos anos 90, no intuito de atender os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, houve a necessidade da reestruturação curricular. A partir do ano de 2003, foi iniciado o processo coletivo de elaboração das *Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para Rede Estadual de Ensino do Paraná*, publicada no ano de 2008. Em 2010, houve a construção do documento Ensino Fundamental de Nove anos: orientações pedagógicas para anos iniciais, válidos para as redes públicas do sistema estadual de ensino, bem como, **em 2015** houve a elaboração das ***Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico***. [...] em 2011, houve a elaboração do *Caderno de Expectativas de Aprendizagens*, apresentando-se como documento de subsídio e acompanhamento de apropriação dos conteúdos trabalhados nos Anos Iniciais do Ensino

---

<sup>21</sup>A abreviatura para o Referencial Curricular do Paraná de 2018 — **RCP** — é utilizada, aqui, nessa pesquisa, e proposta pela pesquisadora, para facilitar a leitura do texto.

Fundamental e no Ensino Médio. (PARANÁ, 2018, p. 5-6, grifos nossos).

Podemos constatar com esse breve histórico de ação que, a partir dos anos 80, o Estado do Paraná demonstrou preocupação com a parte curricular do ensino. Verificamos que foram elaborados diversos documentos orientadores com o intuito de contribuir com as práticas educativas nas instituições escolares. Segundo dados obtidos pelo atual RCP, o Estado não poupou esforços, pensando em um currículo adequado para o Ensino Fundamental e Médio, porém, somente, em 2015, foi pensado um documento específico com propostas orientadoras para o ensino na Educação Infantil, que, até então, contava apenas com orientações do *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI), de 1998. Vale ressaltar que, apenas, em 2018, a Educação Infantil conquista seu espaço na primeira parte do *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*.

Após a aprovação do Referencial, ficou sob responsabilidade de cada município elaborar seu currículo, e cada instituição escolar reelaborar suas propostas curriculares contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Tendo em vista essa incumbência, em 2019, durante esse período de reelaborações, o Sistema Estadual de Ensino do Paraná promoveu momentos de orientações às escolas e formação continuada aos professores para que ocorresse uma efetiva aplicação dos currículos, em 2020 (PARANÁ, 2018).

O mais novo referencial curricular do Estado trouxe adaptações condizentes com a realidade paranaense, como: discussões sobre os princípios e os direitos basilares dos currículos no Estado; reflexões sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental; avaliação e objetivos que contemplam as etapas de ensino correspondentes aos conteúdos propostos no documento (PARANÁ, 2018).

No que se refere à Educação Infantil, o organizador curricular foca nos eixos das “interações e brincadeiras”, propostos nas DCNEI e nos “campos de experiências” da BNCC, incluindo o campo de “saberes e conhecimentos” como elementos associados aos “campos de experiência” e aos objetivos centrais estabelecidos pela BNCC, possuindo os seguintes princípios orientadores:

- **Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos**, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;

- **Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola**, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;
- **Igualdade e Equidade**, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;
- **Compromisso com a Formação Integral**, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano;
- **Valorização da Diversidade** compreendendo o estudante e sua singularidade e pluralidade;
- **Educação Inclusiva** identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo;
- **Transição entre etapas e fases da Educação Básica**, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes;
- **A ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola**, no intuito de reorganizar o trabalho educativo;
- E a **avaliação** dentro de uma perspectiva formativa (PARANÁ, 2018, p. 10-11, grifos do autor).

Seguindo tais princípios orientadores, o RCP está organizado em cinco seções: (1) considerações históricas da Educação Infantil; (2) princípios básicos da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem, segundo as DCNEIs, articulados com os seis direitos defendidos pela BNCC; (3) concepções norteadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil; (4) articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; (5) organizador curricular, o qual está estruturado em formato de uma tabela, a primeira linha refere-se ao campo de experiência, seguido do art. 9 da DCNEIs e seus incisos correspondentes, bem como os objetivos de aprendizagens estabelecidos pela BNCC e, na primeira coluna, contém o campo “saberes e conhecimentos”; na segunda coluna, os objetivos específicos, detalhando o objetivo central transcrito da BNCC.

Diante do exposto, buscamos analisar o que o referencial propõe a respeito do ensino com música, para e com as crianças, no período da primeira infância. Para isso, lemos minuciosamente o “organizador curricular”, este contém conteúdos e objetivos que os professores devem contemplar em suas práticas educativas para crianças de até 1 ano, 2 anos e 3 anos de idade (divisão etária sugerida pelo RCP).

Ao analisarmos a parte destinada aos “bebês (zero a 1 ano)”<sup>22</sup>, no campo de experiências “Eu, o outro e o nós”, o art. 9º DCNEIs é mencionado em seus incisos I,IV,V,VI,VII,XI e XII, destacando a importância de práticas pedagógicas que sejam organizadas de acordo com eixos norteadores “interações e brincadeiras”, de modo a garantir experiências que caminhem na seguinte direção:

- I- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...]
- IV- recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços temporais;
- V- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar
- VII- possibilitem vivências éticas e estéticas com crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade; [...]
- XI- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XI- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos (PARANÁ, 2018, p. 59).

Seguindo esses incisos estabelecidos pelas DCNEIs e considerando o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, o RCP traz apenas um objetivo orientador para a prática educativa relacionado, especificamente, às práticas musicais: “Explorar objetos da nossa cultura tecnológica: livros, **rádios**, **gravador**, máquina de calcular, telefone outros, interagindo com as demais crianças” (BRASIL, 2017, p. 61, grifos nossos). Podemos perceber que, nesse campo de experiência, analisando os objetivos de aprendizagens mencionados, é possível enriquecer as práticas pedagógicas com elementos da cultura humana, tendo a música como referência para além da mera exploração de recursos tecnológicos. Isso porque, nessa faixa etária, temos que nos atentar à atividade principal da criança, que, ainda, não possui as funções psíquicas superiores formadas, as quais possibilitam a ela o acesso a tais

---

<sup>22</sup>Nomenclatura usada pelo Referencial.

instrumentos, mas podemos pensar em práticas que desenvolvam sua percepção auditiva e coloque a criança em contato com o mundo musical, por meio de composições e melodias destinadas aos bebês de até um ano de vida. Segundo Gordon (2000), a criança, até seus 18 meses, encontra-se no período do seu desenvolvimento mais propício para que ocorra o desenvolvimento musical em termos de estimulação cognitivo-musical.

No campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, diante dos objetivos de aprendizagem, o RCP destaca três objetivos que garantem a participação das crianças em situações coletivas de canto, dança, teatro e outras atividades que os possibilitem se manifestar corporalmente, baterem palmas e realizarem outros movimentos coordenados com as mãos, bem como movimentarem-se ao som de músicas que retratam características sonoras e gestuais dos animais.

O campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” é o único campo que possui tópicos de “saberes e conhecimentos” e objetivos de aprendizagem específicos a intervenções pedagógicas com música, para e com as crianças de até um ano de idade. Nele, podemos encontrar tópicos referentes à: linguagem sonora; percepção auditiva; parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre; estilos musicais; sons do corpo, dos objetos e da natureza; melodia e ritmos; diversidade musical; paisagem sonora: sons naturais humanos, industriais ou tecnológicos; linguagem musical, corporal e dramática; músicas e danças; instrumentos musicais convencionais e não convencionais; recursos tecnológicos e midiáticos que produzem e reproduzem músicas; diversidade musical de várias culturas locais, regionais e globais. Para a efetivação desses saberes e conhecimentos, deparamo-nos com os seguintes objetivos de aprendizagem:

- Explorar o próprio corpo, os sons que emite e outras possibilidades corporais.
- Experimentar sons com o corpo: bater palmas, bocejar, espirrar, bater os pés, chorar, gritar, rir, cochicha, roncar.
- Explorar possibilidades vocais, como produzir sons: agudos e graves, fortes e fracos, longos e curtos.
- Perceber sons do ambiente e na manipulação de objetos.
- Explorar músicas de diferentes melodias, ritmos e estilos.
- Vivenciar histórias e brincadeiras cantadas e dramatizadas.
- Perceber o som de diferentes fontes sonoras presentes no dia a dia: buzinas, despertador, toque do telefone, sino, apito, dentre outros.
- Conhecer e reconhecer sons de diferentes animais por meio de reprodução de áudios.

- Perceber os sons e explorar diferentes instrumentos convencionais ou não, acompanhando brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- Perceber sons graves, agudos, fortes e fracos, curtos e longos de diferentes fontes sonoras.
- Escutar músicas de diferentes estilos e em diferentes suportes.
- Experienciar ritmos diferentes produzindo gestos e sons.
- Perceber vozes gravadas de pessoas conhecidas.
- Responder virando em direção ao som quanto há mais de um estímulo sonoro presente.
- Apreciar produções audiovisuais como musicais, brinquedos cantados, teatro de fantoches.
- Escutar cantigas e músicas folclóricas da região paranaense e outras regiões.
- Escutar e dançar músicas de diferentes culturas.
- Imitar e reproduzir sonoplastias. (PARANÁ, 2018, p. 67-68).

Optamos por trazer os objetivos na íntegra para argumentarmos sobre o cuidado que devemos ter na hora de planejarmos as atividades das crianças. Entendemos que devemos nos atentar à ação que a criança deverá realizar para planejarmos a ação educativa e, assim, alcançarmos o objetivo proposto, ou seja, o desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social e cultural) da criança. Dessa maneira, destacamos que é importante a criança ouvir, sentir, vivenciar e participar desse universo sonoro, no qual está inserida, pois, durante os primeiros meses de vida, ela encontra-se em um processo de formação das suas funções psíquicas. Estas auxiliarão sua percepção e reprodução/produção dos sons.

No campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, os objetivos de aprendizagem que aparecem estão relacionados aos “saberes e conhecimentos” determinados pelo documento como “patrimônio cultural, literário e musical”. A proposta, nesse sentido, é que a criança participe de situações de escuta de poemas, músicas e diferentes sons; escute histórias lidas, contadas com fantoches, representadas em encenações, escutadas em áudios e outras situações, capazes de reproduzir gestos e cantar, articulando-os com as palavras; conheça poemas e músicas típicas regionais; perceba diferentes sons; manipule diferentes suportes textuais de músicas e poemas e participe de jogos e brincadeiras com a sonoridade das palavras.

Para essa faixa etária (de até um ano de idade), o documento, também, faz menção a materiais gráficos e tecnologias audiovisuais, estipulando objetivos para manipular e explorar instrumentos tecnológicos, como: microfone, rádio, telefone,

entre outros, percebendo suas funções. Objetiva, também, identificar o uso de alguns recursos tecnológicos e midiáticos, por exemplo: dançar ou cantar, quando o professor pega um CD; encenar frente a uma filmadora ou fazer pose frente uma máquina fotográfica. No campo de experiência “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”, o documento menciona, apenas, o tópico “Ritmo, velocidade e fluxo” referente ao saber e conhecimento que mais se aproxima das práticas musicais para e com as crianças, estabelecendo dois objetivos de aprendizagem: “realizar movimentos corporais na mesma frequência dos ritmos musicais e realizar brincadeiras que envolvam fluxo e velocidade, como por exemplo: serra, serra, serrador, bambalalão, dentre outras” (PARANÁ, 2018, p. 77). Para criança dessa faixa etária, a realização dessas atividades só será possível por meio do acompanhamento e auxílio de um adulto.

No que se refere às crianças de um ano de idade, o RCP — no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, no campo “saberes e conhecimentos”, “recursos tecnológicos e midiáticos” — menciona que a criança explore e compartilhe “instrumentos e objetos de nossa cultura: óculos, chapéus, pentes, escovas, [...] livros, rádios, gravadores etc.” (PARANÁ, 2018, p. 79). No campo de experiência “Corpo, gesto e movimento”, é proposto que as crianças participem de “situações coletivas de danças ou outras formas da cultura corporal [...] e de situações coletivas de danças da região paranaense” (PARANÁ, 2018, p. 83).

Somente no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, contamos com duas tabelas completas na coluna de “saberes e conhecimentos” e dos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” voltados para propostas com atividades musicais às crianças de 1 ano de idade. O RCP sugere como saber e conhecimentos aqueles conteúdos voltados à:

Percepção e produção sonora. Audição e percepção musical. Execução musical (imitação). Sons do corpo, dos objetos e da natureza. Parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre. Melodia e ritmo. Diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais. Melodia e ritmo. Diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais. Diversidade musical de várias culturas, locais, regionais e globais. Canto. Audição e percepção de sons e músicas. Linguagem musical, corporal e dramática. Músicas e danças. Recursos tecnológicos e midiáticos que produzem e reproduzem músicas. Paisagem sonora: sons naturais, humanos, industriais ou tecnológico (PARANÁ, 2018, p. 86-88).

Diante desses “saberes”, o documento sugere objetivos de aprendizagem em que as crianças possam produzir, ouvir e imitar sons com o corpo: bater palmas, estalar os dedos, bater os pés, roncar, tossir, espirrar, chorar, gritar, rir, cochichar e produzir sonoplastias, sons agudos e graves, fortes e fracos, longos e curtos. Além disso, explorar possibilidades vocais (ao cantar), instrumentais e sonoras com materiais, objetos e instrumentos musicais. Perceber sons da natureza: barulho da água, chuva, canto do pássaro, ruídos e sons dos animais, o som de diferentes fontes sonoras presentes no dia a dia, como: buzinas, despertador, toque do telefone, sino, apito e aqueles produzidos pelo corpo, objetos, instrumentos musicais ou não.

Assim, a proposta para a criança é: imitar e inventar criações musicais por meio de novos materiais; manipular instrumentos ou objetos sonoros; buscar diferentes sons para acompanhar canções que lhes são familiares; reconhecer os sons produzidos pelos diferentes objetos ou instrumentos ao ritmo da música. Dessa maneira, também, é sugerido que a criança ouça e aprecie músicas de diferentes ritmos e estilos, participe de brincadeiras cantadas do folclore brasileiro, por meio de diferentes produções audiovisuais, como: musicais, brinquedos cantados, teatro de fantoches, DVD's, rádios, MP3, computador etc.

No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o documento aborda como “saberes e conhecimentos” a linguagem oral, os gêneros textuais, sonorização, rimas e aliterações, entrelaçados aos objetivos de aprendizagem referentes à confecção de brinquedos recicláveis para trabalhar sons e ritmos bem como a participação de brincadeiras de linguagem, com o intuito da criança produzir sons, rimas, aliterações; imitar parlendas e completar músicas com palavras e/ou onomatopeias. No último campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, podemos notar a presença de propostas de atividades musicais nas atividades de contagem oral, momento em que as crianças, ao brincarem, envolvem-se com “recitação sequencial numérica por meio de cantigas, rimas, lenda ou parlendas” (PARANÁ, 2018, p. 97).

Na proposta curricular para as crianças de dois anos, notamos a presença da música em “objetivos de aprendizagem”, relacionados à expressão de ideias, sentimentos e emoções, por meio da dança, da música ou da arte. Assim, tem-se participação da criança em brincadeiras com cantigas, rimas, lendas parlendas entre outras situações que envolvam movimentos corporais, ou seja, para essa faixa etária, as intervenções educativas com músicas estão diretamente ligadas à dança e aos

movimentos corporais. No campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, o documento apresenta duas tabelas completas destinadas às atividades musicais, porém os “saberes e conhecimentos” e os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” são os mesmos da faixa etária anterior, com apenas pequenas modificações de escrita.

O que podemos notar, de novo, são algumas propostas direcionadas ao universo literário, composto por músicas, narrativas, poemas, histórias, contos, lendas, fábulas, literaturas, roda de conversas e capacidades de comunicação, todos abordados no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”, com o intuito de trabalhar o reconhecimento vocal da criança e das pessoas ao seu redor.

Nos conteúdos para as crianças de três anos, o RCP mantém os “saberes e conhecimentos” já sugeridos anteriormente no que tange às práticas educativas com músicas, apenas com algumas modificações de redação. Assim, os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” prevalecem os mesmos propostos às crianças menores; incluindo, apenas, o trabalho com festas, jogos cantados e corporais bem como apresentações musicais com outras crianças, ou em grupos musicais, como: orquestras, corais e bandas — próprios da riqueza cultural, literária e musical do nosso patrimônio, construído socialmente. Percebemos que, no RCP, a música para as crianças de três anos estará sempre vinculada a um conteúdo literário, o que possibilita inúmeras intervenções pedagógicas com músicas para e com as crianças.

Destacamos a extensão de páginas que o documento traz para detalhar “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” e os tópicos de “saberes e conhecimentos” articulados com cada um dos cinco “campos de experiências” proposto pela BNCC. Apesar da dimensão e detalhamento dos “objetivos de aprendizagem”, relacionados às diversas áreas do conhecimento (matemática, ciências naturais e sociais, língua portuguesa, arte e música), o “organizador curricular” determina a faixa etária que corresponde ao desenvolvimento desses objetivos.

Nesse momento, vale a pena destacar o fato de que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a criança, desde o nascimento, está inserida no “mundo musical”, interage com os diversos sons produzidos pelo homem e pela natureza, sejam melodias, sejam ruídos. Por isso, precisamos — desde os primeiros meses de vida da criança — oferecer condições para que ela possa desenvolver suas funções psíquicas superiores, aprimorar sua percepção auditiva e ampliar seu repertório musical.

Para isso, precisamos estar atentos às fases desse desenvolvimento inicial, pensar em “objetivos de aprendizagens” que possibilitem à criança desenvolver os reflexos condicionados pelos estímulos externos, a manifestação motora e emocional, expressões emocionais, tanto positivas quanto negativas, pois somente, assim, as necessidades elementares e orgânicas serão satisfeitas. Desse modo, surgem, também, as necessidades marcadas pelo desejo e interesse da comunicação emocional direta, atividade principal no primeiro ano de vida, que guiará o desenvolvimento da criança nessa etapa; e a atividade objetal manipulatória que guiará o desenvolvimento da criança de dois anos até seus três anos de idade (MUKHINA, 1995).

Em suma, podemos perceber que o documento propõe vários objetivos para que os docentes elaborem práticas educativas com música nos mais variados contextos, porém devemos estar atentos à variedade desses objetivos, para que possamos vinculá-los com a atividade principal de cada etapa de vida da criança, subsidiando, assim, o percurso do desenvolvimento infantil, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação dos bens culturais produzidos por meio das diversas intervenções pedagógicas com a música.

### 3.5 O CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MÚSICA

Campos (2008) explica que as exigências legais para atender à demanda educacional das crianças de até seis anos de idade — as quais, segundo a LDB nº 9.394/1996, devem estar matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental — afetaram a estrutura da Educação Infantil. Isso porque, desse momento em diante, precisou-se lidar com o dilema de “preparar” as crianças para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo necessário repensar os materiais didáticos, as elaborações pedagógicas e a proposta curricular (que se apoia em projetos temáticos com diferentes abordagens). Para a autora, os currículos deveriam abordar questões específicas, como: formação de professores,

[...] atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o

significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos (CAMPOS, 2008, p. 127).

Bucioli e Moreira (2018) afirmam que, para discutir a questão do currículo em nosso país, requer pensarmos em melhorias da qualidade da Educação. Melhorias referentes à ampliação da jornada de trabalho, aos recursos pedagógicos disponibilizados, às formações continuadas em serviços dos docentes e profissionais da rede educacional em geral, melhorias dos espaços escolares que, muitas vezes, se encontram “sucateados”, ou não adequados à demanda de alunos matriculados nas instituições escolares. Todas essas questões possibilitam “repensar sobre qual é a função da escola como instituição que constrói e reconstrói seu currículo” (BUCIOLI; MOREIRA, 2018, p. 96).

Compreendemos que o currículo é o documento responsável e orientador das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, “associa-se a diferentes concepções vinculadas à forma como a educação é concebida e influenciada pelos diversos fatores, dentre eles socioeconômicos, políticos, culturais e ambientais” (BUCIOLI; MOREIRA, 2018, p. 96) que engendram nossa sociedade. Por isso, ao discutirmos e refletirmos sobre as questões referentes ao currículo, devemos perpassar por um olhar analítico para além da forma e estruturas, pois ele significa mais que um conjunto de especificações teóricas, didáticas e metodológicas. O currículo faz parte da formação dos educandos e, por isso, é um dos principais documentos responsáveis pelas propostas educativas que subsidiarão a formação integral do sujeito, na perspectiva de humanização e emancipação ou alienação e resiliência à lógica do sistema econômico.

Nesse sentido, as instituições educativas, em suas propostas pedagógicas, devem incluir os conteúdos escolares que são introduzidos e articulados com/no currículo, para assim cumprir com seu papel social na apropriação dos conhecimentos científicos por seus alunos; um desafio a ser enfrentado pelos docentes, tendo em vista que seus planejamentos deverão ser sistematizados a partir do currículo.

Tendo essa compreensão, para pensarmos o nosso objetivo de pesquisa, entendemos ser fulcral voltar o nosso olhar para o currículo do município de Maringá. Ele percorreu uma longa trajetória até a sua publicação final, intitulada “Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, em 2012. Segundo Bucioli e Moreira (2018), por vários anos, discutiram-se a reorganização e a reconstrução do currículo no município, mas somente com a ampliação do ensino fundamental para

nove anos que se motivou toda a comunidade da rede escolar municipal maringaense a pensar em uma nova proposta curricular. Aproveitando os dados dessa trajetória, apresentados nas páginas iniciais do documento, descreveremos a sequência de ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, as quais resultaram na versão final do currículo maringaense.

No ano de 2006, foram realizados estudos com a equipe de professores e equipes diretivas a respeito da versão preliminar das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Em 2007, os estudos estavam atrelados às orientações para a re/elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica na Educação Infantil. Em 2008, foram realizados estudos sobre a coleção *Indagações sobre o Currículo: currículo e desenvolvimento humano*; educandos e educadores; currículo, conhecimento e cultura; diversidade e currículo; currículo e avaliação. Também foi feita a atualização do PPP dos Centros Municipais de Educação Infantil. Em 2009, os estudos foram referentes às crianças de seis anos voltados para as questões da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. Em 2010, aconteceu a atualização do regimento escolar das escolas e centros municipais de Educação Infantil. Somente, em 2011, foi publicada a síntese da proposta teórico-metodológica da rede municipal de Maringá (BUCIOLI; MOREIRA, 2018, p. 99).

O município, porém, está em formações com seus profissionais a fim de re/construir a proposta curricular, por isso, verificamos como está organizado o rol de conteúdos destinados à Educação Infantil de crianças dos primeiros meses aos três anos de idade, no *Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, de 2012, em especial aqueles que se referem aos conteúdos direcionados à música. No que se refere à Educação Infantil, o documento traz um texto introdutório sobre a trajetória histórica dessa etapa educacional, conceituando marcos legais e sua perspectiva teórica metodológica que fundamenta sua concepção de ensino e criança.

[...] o currículo está organizado, primeiramente, a partir das exigências postas por legislações e políticas educacionais que permeiam o processo educativo em âmbito nacional, estadual e municipal, considerando que é por meio da fundamentação legal que se faz a organização escolar e se esclarece a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, como também, a fundamentação teórica-metodológica em que se explica a concepção do cuidar e educar, da afetividade e do papel dos mediadores do conhecimento no processo educativo inclusivo, para as crianças de zero a cinco anos

de idade, independentemente de suas condições físicas, mentais, psicológicas, culturais e/ou sociais (MARINGÁ, 2012, p. 76).

Nessa perspectiva, o documento curricular procura cumprir com as exigências legais e oferecer suporte que possa contribuir com uma Educação de qualidade às crianças da rede municipal. Embasado pelas DCNEI, assim como os outros documentos, aqui, estudados, ele também tem como eixos norteadores do processo educativo as brincadeiras e as interações. Desse modo, a organização curricular “se caracteriza por um conjunto de práticas em que as experiências e os saberes das crianças se articulam com os conhecimentos historicamente construídos: culturais, artísticos, científicos, tecnológicos e ambientais” (MARINGÁ, 2012, p. 85).

Assim, para efetivar esse conjunto de práticas, o currículo definiu como conteúdos estruturantes e específicos “o corpo em movimento” (imagem corporal, esquema corporal, tônus, postura e equilíbrio, lateralidade, orientação espacial e orientação temporal); “Identidade e autonomia” (identidade pessoal, linguagem oral e escrita, linguagem matemática e linguagem artística) e “Natureza e sociedade” (organização dos grupos sociais (seu modo de ser, viver e trabalhar), objetos e processos de transformações, lugares e suas paisagens, seres vivos, fenômenos e componentes naturais).

A organização curricular do documento foi estruturada por faixa etária (destacamos que analisaremos somente até os três anos). Nele, constam conteúdos estruturantes e específicos e objetivos específicos para as crianças de até um ano, matriculadas no “infantil 1”; crianças até 2 anos, “infantil 2”; e crianças até 3 anos, “infantil 3”. No rol de objetivos específicos da primeira e segunda faixa etária, as propostas com músicas aparecem no conteúdo estruturante “Linguagem verbal e não verbal”, no conteúdo específico “linguagem oral e escrita”, no campo “articulação, vocabulário e atenção auditiva”. O objetivo é o trabalho com o balbúcio, as músicas, as narrativas, os poemas, as histórias, os contos, as parlendas, as conversas e as brincadeiras a fim de desenvolver a comunicação, a seleção de sons e a atenção. Nos conteúdos estruturantes “Linguagem Artística”, no campo “linguagem musical” (fontes sonoras) e “linguagem gestual” (expressividade), com os objetivos destinados à percepção dos sons do ambiente (na sala de aula, no pátio e na cozinha) e manipulação de objetos sonoros que possam estimular a percepção auditiva; exploração de possibilidades vocais; escuta de diferentes estilos musicais (clássico, cancionero infantil e folclórica); movimentos corporais (danças e gestos) e produções

audiovisuais (musicais, brinquedos cantados, teatros de fantoches e marionetes) (MARINGÁ, 2012).

Para a terceira faixa etária, as propostas educativas com música estão vinculadas aos conteúdos estruturantes “Linguagem verbal e não verbal”, conteúdos estruturantes específicos “Linguagem oral e escrita” (vocabulário, dramatizações, atenção auditiva), com objetivos específicos que possibilitem a ampliação do vocabulário, por meio da escuta e participação de narrativas (poemas, histórias, contos, parlendas, músicas e conversas); a expressão de experiências vividas e ouvidas por meio da dramatização de situações cotidianas e das narrativas (de textos literários, adivinhas, informativos, trava línguas, cantigas, quadrinhas, músicas, notícias e poemas) e a seleção dos sons ouvidos.

Encontra-se, também, a música nos conteúdos específicos “Linguagem Artística” e “linguagem musical e gestual”, nos campos fontes sonoras e expressividade, com os objetivos específicos de reproduzir e produzir canções, sons com o próprio corpo e materiais diversos (bandinhas rítmicas); explorar possibilidades vocais e diversos movimentos corporais (danças, imitações, mímicas, gestos e expressões faciais) e apreciar diferentes estilos musicais (clássicos, cancionero infantil e folclórico) e produções audiovisuais, como músicas, brinquedos cantados e teatros.

Podemos perceber que o currículo de Maringá trouxe, em sua estrutura, uma forma mais objetiva de especificar seus conteúdos e objetivos direcionados às práticas educativas, embora conte com numerosas páginas que conceituam marcos legais e suas perspectivas teóricas metodológicas. De acordo com a leitura das páginas iniciais do currículo, nas quais descreve sua fundamentação teórica, notamos nessa organização a menção da Pedagogia Histórico-Crítica — conteúdos e objetivos específicos que detalham o que fazer (instrumentalização) e porque fazer (prática social) — e a Teoria Histórico-Cultural, ao descrever sua intenção com uma educação de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Entre os conteúdos abordados pelo currículo, podemos verificar que a música se faz presente em alguns momentos, isso exige dos professores a elaboração de intervenções educativas com música para as crianças, desde o infantil 1.

Embora os documentos, em geral, apresentem um discurso voltado à Educação de qualidade que visem ao desenvolvimento integral do sujeito, esses deixam claros a proposta de educação para equidade, resiliência, ou seja, a atividade

do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança, atividade capaz de prepará-la para acompanhar a sociedade e suas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, o oposto de uma proposta de educação humanizada de apropriação dos conhecimentos científicos, na perspectiva de formação para emancipação humana (DUARTE, 2011).

De um modo geral, o que percebemos foi que os documentos orientadores, aqui, estudados e analisados (a BNCC, as DCNEI, o RCP e o Currículo da Educação Infantil do município de Maringá) referem-se às possibilidades de se trabalhar com a música de forma integrativa e multidisciplinar. De fato, essa é uma das funções sociais, históricas e culturais que a música oferece e estabelece com a apropriação histórico-cultural da humanidade.

Percebemos, também, que o desenvolvimento musical pode integrar-se a essa apropriação histórico-cultural. Todos os objetivos, porém, sugeridos pelos documentos oficiais e, depois, inseridos nos currículos nem sempre se traduzem em praxe pedagógica. São orientações importantes, um norte para a inserção da linguagem musical nos contextos de Educação Infantil. Esbarra, no entanto, no mediador, quer sejam os pais, quer sejam os professores.

#### 4 PERCURSO DA PESQUISA: DA METODOLOGIA UTILIZADA AOS RESULTADOS OBTIDOS

Nesta seção, discorreremos sobre a metodologia de pesquisa utilizada e os dados obtidos, por meio das respostas do questionário fechado e da entrevista semiestruturada, realizada com quatro professores/educadores<sup>23</sup>, de um CMEI, da região de Maringá-PR. A abordagem, aqui, adotada foi um estudo qualitativo por se tratar de uma investigação de fenômenos no âmbito escolar. A esse respeito, Richardson (1999, p. 192) explica que o método qualitativo se difere do quantitativo, pois “à medida que não emprega um instrumento estatístico com base no processo de uma análise de um problema, não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”.

Dessa forma, trata-se de um trabalho que busca uma compreensão aprofundada dos objetos a serem estudados. Portanto, o nosso olhar não está, apenas, voltado para a verificação: se há ou não um trabalho educativo com música no CMEI, mas sim como as atividades com música acontecem; quais os espaços e recursos didáticos são utilizados; se é pensada, planejada e ofertada a formação continuada a esses professores a fim de favorecer práticas educativas com música de forma sistematizada, visando à qualidade do trabalho docente e o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, em busca de compreendermos como o trabalho com música se desenvolve no âmbito da Educação Infantil e como esses educadores, de fato, conceituam a música no processo educativo, recorreremos a estudos complementares, por meio da pesquisa bibliográfica, com o intuito de encontrarmos respaldo no conhecimento científico a respeito da temática estudada. Desta maneira, segundo Lakatos e Marconi (2007), a pesquisa bibliográfica:

Abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcrito por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 185).

---

<sup>23</sup>Vale apenas lembrar que, no município de Maringá, usa-se a nomenclatura de “Educador Infantil” para referir-se aos professores que lecionam para a faixa etária da primeira infância, por entenderem que o nível básico de escolaridade exigido é o nível médio técnico — Magistério e/ou Licenciatura plena em Pedagogia.

A pesquisa bibliográfica, nesse âmbito, contribuiu para que nos aproximássemos das possíveis fontes que abordam questões referentes ao tema pesquisado, possibilitando-nos, assim, estabelecer reflexões, compreensões e aproximações com a área de estudo. Também, realizamos um trabalho documental em busca de analisarmos o que os documentos orientadores da prática pedagógica infantil abordam sobre a música na Educação Infantil para, posteriormente, cruzarmos os dados obtidos pelo questionário fechado e a entrevista semiestruturada, realizada com os professores da primeira infância.

A esse respeito, Gil (2008) explica que a pesquisa documental se constitui por materiais que, ainda, não receberam um tratamento analítico, ou seja, aqueles documentos “de primeira mão” que não receberam nenhuma análise, tais como os documentos conservados em arquivos públicos, associações científicas, sindicatos, partidos políticos, instituições etc. Nesse sentido, nosso foco se restringiu aos documentos nacionais, estaduais e municipais que regem a Educação Infantil no estado do Paraná e no município de Maringá. Assim, de acordo com Gil (2008), acreditamos que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados, tornando-se uma fonte importante para as pesquisas de natureza histórica e científica.

Seguimos, então, nosso propósito de pesquisa e desenvolvemos uma análise qualitativa, a partir da natureza dos dados a serem coletados e os pressupostos teóricos que norteiam a nossa investigação (a Teoria Histórico-Cultural). Iniciamos com a aplicação do questionário fechado, contendo 14 questões a respeito da formação inicial e continuada dos participantes, e finalizamos com a aplicação da entrevista semiestruturada, momento em que os participantes responderam a 17 perguntas específicas sobre a temática abordada. Tratavam-se de perguntas diretas que contribuíram para que os professores relatassem seu conhecimento sobre música: o que entendiam por música, segundo os documentos orientadores da Educação Infantil; se já tiveram contato com a temática música na formação inicial e continuada, ao longo de sua carreira, e quais práticas educativas com música eles desenvolveram com os alunos.

Para obtermos uma coleta de dados, ainda, precisamos utilizar técnicas, como a interrogação, ou seja, o questionário e a entrevista. Entende-se por questionário: “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve

duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde” (GIL, 2008, p. 114-115).

De acordo com Gil (2008), a elaboração do questionário restringe-se aos objetivos específicos da pesquisa que foram traduzidos em itens redigidos, a saber: questões preferencialmente fechadas, com perguntas relacionadas ao problema proposto, e elaboradas de maneira clara, concreta e precisa; questões que não devem sugerir respostas, partindo de perguntas mais simples e finalizando com perguntas mais complexas.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64). Desta forma, a entrevista pode nos fornecer dados e informações diretamente obtidas no diálogo com o entrevistado, as quais tratam da própria reflexão do participante sobre a realidade vivenciada.

Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de dados “subjuntivos”, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamento (MINAYO, 2012, p. 65).

Para, entretanto, não nos perdermos na análise dos dados obtidos, por meio das respostas do questionário e da entrevista, atentamo-nos à matriz analítica, elaborada conforme a categoria de análise de cada pergunta, o que Gil (2008) denomina de categorização dos dados, isto é:

A categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categoria descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Nem sempre, porém, essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico (GIL, 2008, p. 134).

Após estudos e buscas por literaturas especializadas que fundamentassem nossa pesquisa e argumentassem nossas análises, propusemos estabelecer uma ligação entre os resultados obtidos com as respostas dos entrevistados e outros dados e informações já conhecidos (provenientes dos estudos teóricos bibliográficos e documentais, abordados nas seções anteriores). Desse modo, trouxemos uma

explicação do conjunto de dados, reunidos a partir das vivências e conceituações dos entrevistados, ou seja, estabelecemos uma relação entre a realidade observada e a realidade estudada e defendida pelo referencial teórico e metodológico que embasa nossa pesquisa.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Nesta seção, abordamos questões referentes à caracterização do CMEI, o qual sediou a pesquisa qualitativa desse estudo. O objetivo, no momento da investigação, foi verificar se a proposta do CMEI, o quadro docente, o espaço físico e os recursos disponíveis são fatores positivos ou não para um trabalho pedagógico adequado às crianças pequenas. Para isso, buscamos informações no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI, documento elaborado pela equipe pedagógica, funcionários e comunidade externa, desde 1977, ano da fundação da instituição escolar. A versão do PPP que utilizamos foi atualizada em 2019.

Desta maneira, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI, a proposta pedagógica da instituição cumpre a exigência da Deliberação nº 014/99, do Conselho Estadual de Educação e das Diretrizes da Secretaria de Educação de Maringá, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a BNCC e as DCNEI, documentos esses que orientaram a construção e a participação de toda a comunidade escolar, na elaboração da proposta pedagógica, com o intuito de documentar, organizar e coordenar a ação educativa, desde de 1977, ano em que foi fundada e inaugurada a instituição escolar (MARINGÁ, 2019).

O prédio com 749,32 m<sup>2</sup>, foi construído no final da década de 70, no século XX, pela Prefeitura do Município de Maringá com recursos advindos do Instituto de Assistência do Menor, do Governo Estadual, da Comunidade e da própria Prefeitura, conforme documentação existente [...]. No primeiro semestre de 2009, governo Crescendo com Cidadania (gestão 2009/2012) novamente, o Centro iniciou reformas e ampliações [...] após reforma e ampliação o Centro de Educação Infantil passou [...] para 1.843,37 m<sup>2</sup> de construção, com capacidade para atender 360 crianças, distribuídas em treze turmas. Atualmente, contamos com ambientes favoráveis para desenvolver o trabalho de forma lúdica, prazerosa e permeado pela afetividade, visando o desenvolvimento pleno das crianças. A partir de junho do ano de 2014 o CMEI abriu mais duas turmas, uma de infantil 2 e outra de infantil 4, onde foram adequados os espaços da sala de multiuso e da

brinquedoteca, visando diminuir a lista de espera (MARINGÁ, 2019, p 10-21).

A partir dessa citação, podemos perceber que, ao longo dos anos, desde a fundação da instituição até os dias atuais, o CMEI recebeu diversas reformas, adequações e ampliação em seu espaço físico, com a finalidade de atender a todas as crianças daquela região. Porém com a demanda e o número da lista de espera crescendo dia após dia, a instituição precisou se desfazer de dois importantes espaços — a brinquedoteca e a sala de multiuso — para criarem novas salas de aulas e, assim, atender à demanda e eliminar a lista de esperas dos alunos.

Espaços esses, para a Educação Infantil, tão essenciais quanto as salas de aulas, os quais a instituição, porém, já não possui mais. Isso nos faz pensar: como os professores reorganizaram suas práticas pedagógicas ao perderem esses espaços enriquecedores que contribuía, significativamente, para o desenvolvimento da imaginação, da criação, do encantamento, da curiosidade pelo novo, por aquilo que é diferente da sala de aula; espaços que aprimoravam o desenvolvimento de diversas práticas educativas, por meio do brincar, do faz de conta, do explorar, do sentir, do ouvir, do cantar, do dançar, entre outras grandiosidades que podem ser concretizadas pelo “bom ensino” (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Com as reformas, a instituição de ensino, atualmente, conta com 15 turmas, sendo duas de infantil 1, três de infantil 2, três de infantil 3, três de infantil 4 e quatro de infantil 5, trabalhando por meio de duas modalidades de ensino: a creche e a pré-escola. A primeira atende crianças do infantil 0 (crianças de 4 meses de vida a 1 ano), infantil 1 (crianças com até 1 ano), infantil 2 (crianças com dois anos) e o infantil 3 (crianças com três anos). A segunda atende crianças do infantil 4 (crianças com quatro anos), em período integral, e infantil 5 (crianças com cinco anos), composta por uma turma de período integral e outra turma de meio período (tarde).

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no CMEI bem como a realização de todas as atividades teórico-práticas, necessitam-se de vários profissionais das diferentes áreas, por isso, a instituição de ensino conta com a seguinte equipe: 9 professores, 3 pedagogos/coordenadores, 72 funcionários (entre eles: educador infantil, auxiliar educacional, auxiliar de creche, cuidador infantil e auxiliar operacional) e 1 diretor. No que se refere ao espaço físico, descreveremos apenas os espaços destinados ao trabalho pedagógico com as crianças na primeira

infância (creche), sendo eles: sala com assepsia, banheiro adaptado para as crianças (com chuveiro, cuba e trocador (fraldário)) e solário (espaço externo anexo às salas de aula, ou seja, com porta de acesso de dentro da própria sala de aula), pátio coberto, área recreativa com gramado e brinquedos, como escorregadores, balanços em plásticos, refeitório com mesas e bancos, refeitório lactário (com mesas e cadeiras própria para bebês), parque, sala de descanso, sala de amamentação e sala de estimulação<sup>24</sup>.

Segundo o PPP, do CMEI, as crianças atendidas são filhos de pais trabalhadores (a maioria do setor privado), com renda familiar entre um e dois salários-mínimos mensais. Em geral, são pais que possuem o ensino médio completo. Com relação à moradia, mais de 68% da comunidade sinalizou que reside em casa de aluguel próxima à instituição de ensino, sendo composta, na maioria, por no mínimo três pessoas (MARINGÁ, 2019). A partir dessas informações, conclui-se que a maioria dos alunos matriculados em turmas de tempo integral chega ao CMEI às 7 h. da manhã e saem às 18 h. (seguindo o horário de entrada e saída de trabalho dos pais), ou seja, cumprem uma jornada diária de 12 horas dentro do espaço educacional, estreitando, assim, os vínculos familiares.

Nesse sentido, a Educação Infantil é concebida como um conjunto de práticas que busca 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 das mesmas [...]. Ao se propor um trabalho que vise o desenvolvimento integral das potencialidades e necessidades das crianças pequenas, a rotina passa a ser um aspecto importante para a aplicação de uma Proposta Pedagógica que reconheça a criança em suas individualidades e potencialidades. Independente da faixa etária, a rotina proporciona à criança sentimentos de estabilidade e segurança, além de facilitar a organização do espaço e do tempo no interior da instituição. (MARINGÁ, 2019, p. 36-37).

Segundo os princípios propostos no PPP, do CMEI, referentes ao comprometimento da instituição diante do desenvolvimento integral de seus alunos, ela estabelece ações que visem ao bem-estar das crianças e aos conceitos interligados à infância, conciliando as atividades com os horários da rotina escolar. Estão inseridos nessa organização, portanto: “os horários de parque, atividades nas áreas externas e

---

<sup>24</sup> As salas de estimulação são frequentadas por crianças que foram diagnosticadas com atraso no desenvolvimento e propicia trabalhar diferentes áreas, sendo elas área motora e psicomotora, área cognitiva e área socioafetiva.

o recreio dirigido com brincadeiras e jogos” (MARINGÁ, 2019, p. 37). Podemos perceber que a proposta pedagógica contempla, em vários momentos, a defesa de uma educação de qualidade, que visa ao pleno desenvolvimento das crianças, concomitantemente às áreas do conhecimento, respeitando a integridade física, as condições socioeconômicas e culturais de cada aluno/família.

A proposta, também, contempla os cuidados e a garantia dos direitos dos professores e educadores que atuam na instituição. Eles devem contar com a “hora atividade”, que, segundo o PPP, é realizada de acordo com o cronograma elaborado pela equipe pedagógica e acompanhada pela coordenação educacional, por meio de orientações ao planejamento, às avaliações dos alunos, ao preenchimento do registro de presença, estudos complementares referentes aos temas abordados nas aulas e às dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Os educadores contam, ainda, com o “aperfeiçoamento” e formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação do Município.

A formação continuada dos profissionais, de no mínimo 40 horas anuais, estão às citadas na Lei Complementar Nº 790 (art. 36, 37, 38, 39 e 40) do Município de Maringá que trata da qualificação profissional para o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira, esta será feita por meio de cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos, especializações, viagens de estudo, hora atividade, publicações técnico-científicas didáticas e similares para os profissionais do magistério e os demais profissionais (MARINGÁ, 2019, p. 39).

Questão relevante que analisaremos e entenderemos melhor no próximo tópico, desse trabalho, ao obtermos as repostas dos professores entrevistados a respeito de suas formações, em especial aquelas ofertadas pelo município. Trata-se de um acordo com o plano educacional da instituição, e os professores e funcionários, em geral, contam com uma rica e qualitativa formação idealizada e realizada por diversos meios, como as rodas de experiências, os cursos em geral, encontros de estudos, congressos, entre outros.

Em relação ao espaço e os recursos disponibilizados aos alunos, podemos observar, conforme o PPP, que as salas de aulas contam com balcões, armários, ventiladores, cabideiros, cadeiras, mesa dos professores, lousa e colchonetes, nas turmas do infantil 0 ao infantil 3; nas turmas do infantil 4 e 5, constam mesa e cadeira para as crianças, além de brinquedos e recursos de multimídia que são utilizados de forma coletiva e de rodizio. Percebemos uma preocupação com a garantia de práticas educativas que viabilizem a acessibilidade e a interação dos alunos com os materiais

e espaços oferecidos pelo CMEI, com o intuito de possibilitar a socialização e participação das crianças como sujeito ativo de suas ações.

Para finalizar a caracterização da instituição, por meio do acesso, leituras e análise do PPP, observamos que o CMEI apresenta uma proposta sólida, fundamentada e atualizada desde a sua fundação, perpassando por mudanças, construções e readequações, que — mesmo diante de algumas perdas de espaços pedagógicos, falta de materiais e recursos, longa jornada diária destinada ao atendimento das crianças matriculadas em tempo integral — a instituição deixa evidente sua preocupação com o pleno desenvolvimento de seus alunos e em seguir e fazer “valer” as legislações e documentos que regem a Educação Infantil. Em busca de compreendermos melhor como funciona esse plano educacional na prática direcionada a atividades com música, entrevistamos um educador de cada infantil (0, 1, 2 e 3) cuja atuação restringe-se à primeira infância, nessa instituição.

#### 4.2 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO FECHADO E DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para a aplicação do questionário fechado e a realização da entrevista semiestruturada, primeiramente realizamos uma revisão bibliográfica<sup>25</sup>, como consta no início da nossa pesquisa, com o intuito de compreendermos o que os pesquisadores da área e a literatura especializada abordam sobre as práticas educativas com música na primeira infância. A partir desse embasamento teórico, criamos um quadro denominado de **matriz analítica**, o qual nos ofereceu subsídios para realizarmos o questionário fechado e a entrevista semiestruturada com os professores da primeira infância. A estratégia utilizada nos possibilitou compreender o que os professores entendem por atividades com música para as crianças pequenas e se realizavam tais práticas educativas com suas crianças e/ou se utilizavam os espaços e recursos pedagógicos contidos no CMEI para atividades desse fim.

O quadro matriz analítica foi organizado por **quatro categorias de análises**: primeiro, abordamos questões referente à formação inicial e continuada dos quatros

---

<sup>25</sup>Segundo Rocha e Bernardo (2011), a busca pela bibliografia faz com que o pesquisador identifique e delimite seu problema, restringindo-o de maneira que favoreça o que será analisado e aprimorado durante o estudo proposto.

professores<sup>26</sup> entrevistados, com o intuito de verificar o nível de formação inicial e/ou continuada de cada um; depois, seguimos com a categoria de análise referente à compreensão dos profissionais sobre as práticas educativas com músicas, o que eles conhecem por música na Educação Infantil e nos documentos orientadores. Em seguida, a terceira categoria de análise se restringiu aos relatos das práticas pedagógicas com músicas desenvolvidas por esses professores; para finalizar, a última categoria de análise se trata dos recursos e espaços pedagógicos dispostos no CMEI para o uso dos professores, em suas práticas educativas com músicas. Como podemos ver detalhadamente no quadro seguinte:

**Quadro 2 – Matriz analítica**

OBJETIVOS	CATEGORIA DE ANÁLISE	PERGUNTAS
Verificar o nível de formação inicial e/ou continuada dos professores entrevistados.	Formação inicial e/ou continuada	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na graduação e/ou pós-graduação você teve disciplina(s) voltada(s) para o trabalho pedagógico na educação infantil? Você lembra o nome dessa(s) disciplina(s)?</li> <li>2. Nessa(s) disciplina(s) havia(m) discussões sobre o trabalho com música na Educação Infantil?</li> <li>3. Você participa das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação? Em caso afirmativo, explique-me como elas acontecem?</li> <li>4. Nessas formações continuadas, a temática música na Educação Infantil já foi contemplada? De que forma?</li> </ol>
Averiguar e analisar o que os professores compreendem por música na Educação Infantil e quais documentos orientadores que regem a Educação Infantil eles conhecem ou tiveram acesso.	Compreensão do trabalho com música na Educação Infantil e nos documentos que regem a Educação Infantil	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. O que significa música para você?</li> <li>6. O que você entende por trabalho com música na Educação Infantil?</li> <li>7. Você acredita que práticas educativas com música podem contribuir para o desenvolvimento das crianças? Como e por quê?</li> <li>8. Qual(is) documento(s) oficial(is) nacional(is) e/ou estadual(is) voltados para a Educação Infantil você conhece ou já teve acesso?</li> <li>9. Você se recorda se, nesse(s) documento(s), a temática música na Educação Infantil é abordada? De que forma?</li> </ol>

<sup>26</sup>Como o foco da nossa pesquisa se restringe à faixa etária dos primeiros meses de vida aos três anos de idade, selecionamos quatro professores que trabalham com crianças dessas idades. Optamos por escolher um CMEI da região de Maringá que possuísse as quatro turmas para que a entrevista acontecesse com os profissionais do mesmo local, a fim de analisarmos experiências e relatos distintos dentro da mesma instituição escolar, uma vez que o município abrange uma proposta pedagógica de trabalho centralizada na SEDUC para todos os profissionais da rede municipal de ensino.

Analisar se as práticas pedagógicas dos professores correspondem para um trabalho qualitativo com música na primeira infância.	Práticas Pedagógicas	<p>10. Conte-me um encaminhamento pedagógico que empregou a música e que você o avaliou positivamente.</p> <p>11. Com qual frequência e de que maneira o trabalho com a música é contemplado em seu planejamento nos diferentes momentos da rotina do CMEI? Em quais desses momentos, esse trabalho com a música acontece?</p> <p>12. Você possui apoio da equipe gestora do CMEI para desenvolver ações educativas que envolvem música? Como acontece esse apoio?</p> <p>13. Você acredita que, no CMEI, é realizada uma ação eficaz para desenvolver um trabalho qualitativo com música para as crianças dos diferentes níveis da Educação Infantil? Por quê? Dê exemplos.</p>
Verificar se os professores contam com espaços e recursos pedagógicos adequados para desenvolverem práticas educativas qualitativas com música.	Espaços e recursos pedagógicos	<p>14. Quais espaços existem no CMEI, além da sala de aula? Descreva-os.</p> <p>15. Existe algum espaço no CMEI apropriado para serem desenvolvidas as atividades com músicas? Quais? Descreva-os?</p> <p>16. Quais recursos pedagógicos existem no CMEI? Descreva-os.</p> <p>17. Como você trabalha no CMEI com a criança, utilizando esses espaços e recursos pedagógicos?</p>

Fonte: Cruz (2021).

Para análise e divulgação dos resultados, agrupamos as respostas dos participantes relacionadas a cada questão. Em relação ao perfil dos entrevistados, denominamos Educadora A, para a Educadora que trabalha com as crianças do infantil 0; Educadora B para a educadora que atua no infantil 1; Educadora C para a educadora do infantil 2 e o Educador D para o educador que leciona no infantil 3, como demonstrado no quadro a seguir.

**Quadro 3 - Perfil dos profissionais entrevistados**

Características do grupo entrevistado							
Função ou cargo que exerce no CMEI	Identificação	Etapa de atuação	Tempo de Experiência na Educação Infantil	Possui formação Musical?	Idade e Gênero	Formação em Nível Médio/ Ano de conclusão	Formação Superior/ Ano de conclusão
Educador Infantil	Educadora A	Infantil 0	15 anos	Não	48 anos/ Feminino	Magistério/ aproximadamente em 1999	Pedagogia/ aproximadamente em 2010

Educador Infantil	Educadora B	Infantil 1	34 anos	Não, mas é dançarina e coreografa	56 anos/ Feminino	Curso Técnico em Artes/ 1982	Pedagogia/ 2011
Educador Infantil	Educadora C	Infantil 2	9 anos	Não	60 anos/ Feminino	Magistério/ aproximadamente em 1992	Pedagogia/ aproximadamente em 2014
Educador Infantil	Educador D	Infantil 3	3 anos	Não	20 anos/ Masculino	Magistério/ 2017	Artes Cênicas/ cursando

Fonte: Cruz, 2021.

Podemos constatar, por meio dos dados apresentados, no quadro anterior, que três dos quatro educadores entrevistados possuem formação média técnica no curso de Magistério, e as educadoras A e C concluíram o curso técnico há mais de 20 anos. Três educadoras possuem formação superior em Pedagogia, concluídos há mais de 10 anos. Diante do exposto, é notável a necessidade de uma formação continuada significativa a esses educadores, que possa contribuir com a realidade escolar desses profissionais, pois, mesmo com os anos de experiência na Educação Infantil, eles precisam planejar suas aulas de acordo com as mudanças ocorridas na Educação, ao longo desses anos; precisam aprimorar suas práticas pedagógicas e buscar respaldos em estudos e documentos atualizados, que, antes, não existiam e, por isso, não lhes foram apresentados na formação inicial.

Os educadores não possuem formação específica na área de música, porém dois dos educadores (a Educadora B e o Educador D) realizaram cursos na área artística, possibilitando-lhes uma aproximação maior com a música, seja por meio da dança, seja por meio das peças teatrais. Porém nem um dos profissionais entrevistados possuíam formação musical.

**Quadro 4 - Formação continuada: dados obtidos por meio do questionário fechado**

<b>Formação continuada: dados obtidos por meio do questionário fechado</b>				
<b>Identificação</b>	<b>Participa de algum Grupo ou Projeto de Pesquisa? Qual e onde?</b>	<b>Participa de formações continuadas ofertadas pela SEDUC?</b>	<b>Quais temáticas foram contempladas nas formações continuadas que você já participou?</b>	<b>Essas formações colaboram com a sua prática em sala de aula? Por quê?</b>
Educadora A	Não.	Sim.	Contação de história, musicalização, desenvolvimento da criança, conhecimentos científicos com os bebês, figuras e imagens.	Sim, sempre colabora, porque a gente troca muita experiência.

Educadora B	Participei de grupos de música, orquestra sinfônica em Salvador, já fiz parte do Projeto Axé na Bahia (trabalho direcionado para crianças carentes e voltado a resgatar a música e a arte). Também, já participei do Projeto Paraná Centro Integrado de Educação Artística CIACA pela Sasc-Secretaria Assistencial Cidadã. Atualmente, participo do Coral da Igreja.	Sim.	Desenvolvimento da fala, o brincar, Educação Física, espaço da criança, linguagem artística na Educação Infantil, desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas.	Sim, por exemplo, colabora, quando faço o planejamento e estou com dificuldade, mas coincide com o que o curso falou, então, eu penso que posso fazer aquilo e argumentar com a prática, sempre buscando mais conhecimento.
Educadora C	Não.	Sim.	Já teve tema sobre musicalização, sobre brincadeira, acho que foi mais isso, a gente trabalha muito a brincadeira na Educação Infantil, o desenvolvimento das crianças. Eu já fiz umas três formações com o professor de Educação Física, ele fala muito como trabalhar a brincadeira na Educação Infantil e sobre a musicalização, o que é mais abordado é isso. Sobre a musicalização, a gente canta, cantava, batia palma, cantava baixinho, cantava alto, vários tons, várias músicas para dançar com as crianças, porque assim você está trabalhando várias coisas e a oralidade.	Sim, muito, são coisas assim, que a gente não tem o conhecimento só ali no CMEI, e lá a gente tem várias pessoas de vários CMEIs, várias escolas, e cada um fala o jeito que trabalha, então a gente ensina e aprende com os colegas, que falam: “á eu trabalhei essa matéria”, é passado vários vídeos de como trabalhar com as crianças na escola. Tudo que ouvimos e nos é passado serve como um aprendizado.
Educador D	Sim, estou em um grupo de iniciação científica na UEM, onde pesquiso metodologias anticoloniais para um ensino de teatro antirracista e antissexista para Educação Infantil.	Sim.	Desenvolvimento psicomotor, jogos lúdicos e o desenvolvimento do autismo.	Medianamente, eu diria que colaboraram mais para aquisição de um conhecimento teórico e, por vezes, algumas chaves para ideias. As ações que me fizeram refletir, desconstruir e reconstruir minhas práticas partiram de temas, como metodologias anticoloniais.

Fonte: Cruz (2021).

Podemos observar, no quadro anterior, que dois dos educadores participam e/ou já participaram de grupos de pesquisa, a Educadora B participou de grupos que abordavam questões musicais, envolvendo orquestras e projetos para crianças carentes, com o objetivo de resgatar o mundo artístico e musical; o Educador D participa de um grupo de pesquisa que estuda o teatro antirracista e antissexista para Educação Infantil. As Educadoras A e C não participaram e nem participam de grupos de pesquisa que desenvolvem estudos afetos à Educação Infantil, os quais poderiam contribuir com a formação e atuação profissional dessas educadoras.

Em relação à formação continuada oferecida pelo município, percebemos que os educadores lembraram e mencionaram uma diversidade de temas abordados. Também, comentaram que, durante essas formações, foi possível estabelecerem trocas de experiências entre os grupos de educadores participantes da formação. Eles concordaram que as formações ofertadas, em algum momento do cotidiano escolar (não especificado), também, serviram para complementar seus conhecimentos teóricos e, por vezes, auxiliar na elaboração do planejamento e na prática pedagógica, em sala de aula.

Esses foram alguns dados obtidos por meio das respostas do questionário fechado, que, para nós, foi fundamental nesse processo da pesquisa em campo, o qual foi aplicado antes da entrevista semiestruturada, deixando os participantes da pesquisa mais à vontade e tranquilos em relação ao momento da entrevista.

Com o questionário fechado respondido, seguimos com as entrevistas semiestruturada, que foram realizadas por meio de ligações via celular em horários distintos e de acordo com a disponibilidade de cada participante. A entrevista nos possibilitou obtermos dados mais consistentes em relação à formação continuada, ofertada pela SEDUC, e o nosso objeto de estudo (as práticas educativas com música na primeira infância), dados esses obtidos segundo as respostas das perguntas feitas aos educadores, ao longo da entrevista, os quais analisamos, cuidadosamente, a seguir.

#### **4.2.1 O que podemos constatar a respeito da formação inicial e continuada dos professores entrevistados?**

Nessa categoria de análise, o objetivo foi verificar o nível de formação inicial e/ou continuada dos educadores entrevistados e se, em algum momento de suas

formações, as temáticas relacionadas ao trabalho pedagógico, na Educação Infantil, e a música para as crianças pequenas foram abordadas.

Diante dos dados obtidos, verificamos que os educadores tiveram dificuldades em relatar quais os momentos ou quais as disciplinas que abordaram assuntos referentes à Educação Infantil e à música, durante sua formação inicial. Podemos perceber diante das respostas às questões 1 e 2, descritas anteriormente, as seguintes falas: Educadora A: “No geral nada específico, por exemplo, só sobre o berçário não tinha. Não lembro o nome delas [...] não me lembro quais”. Ou na fala da Educadora C:

Eu me lembro na faculdade que era falado de como trabalhar com a criança, o desenvolvimento da criança, disciplinas de metodologias, [...] falava muito sobre arte, desenho, como trabalhar com a criança a coordenação, mas a música.... Ah, eu não lembro, mas com certeza foi falado, pois a música é fundamental, e é muito importante na educação (Educadora C).

Desta forma, segundo essas respostas, constatamos que a Educadora A e a Educadora C, ambas, em sua formação inicial no curso de Pedagogia, não se recordaram de alguma disciplina específica que trabalhasse a temática música para crianças na primeira infância, o que nos faz pensar se realmente essa área do conhecimento foi trabalhada, especificamente, como uma das disciplinas na graduação. Embora a música seja obrigatória, na Educação Básica, — a partir da homologação da Lei nº 11.769/2008 e desde a promulgação da Lei nº 9.394/96, também, foi “incluída junto ao ensino da Arte, previsto no artigo 26, parágrafo segundo, como componente curricular obrigatório” (TORMIN; KISHIMOTO, 2018, p. 150) —, podemos constatar que essa área de conhecimento foi superficialmente trabalhada, diante da ausência de relatos dos educadores entrevistados.

Apenas o Educador D, que cursava a graduação de Artes Cênicas, mencionou que as disciplinas abordaram diversos temas, cada uma com sua especificidade; inclusive, recordou-se de ter estudado disciplinas no curso de graduação que trabalhassem com a música:

[...] por exemplo, quando passamos por música, na disciplina de música foi abordado sobre música na educação infantil, jogos dramáticos/teatrais, porém sempre uma ‘pincelada’ de leve. Tive até agora umas três- quatro disciplinas que falaram sobre música: música; teatro na escola; teatro na educação e jogos teatrais. Especialmente

na disciplina de música eram abordadas noções musicais como ritmo, percepções de músicas, construção da voz, [...] para entendermos como funciona a voz infantil, a voz de uma criança (Educador D).

A Educadora B, também, recordou-se de um projeto que fez na faculdade, o qual envolvia atividades com a música.

A gente fez até um projeto sobre o 'brincarte' era um trabalho de música, que a professora pediu para constituirmos uma bandinha com sucatas. No segundo/ terceiro ano de Pedagogia a gente fez um projeto muito legal, era de bandinha com sucatas, muito bom, nós tivemos conteúdo de teoria e depois a prática, nos finais de semana ficávamos em algum lugar elaborando. Fomos para Sarandi, Iguaraçu, levar esses projetos nas Igrejas Católicas, para as crianças dos bairros. A gente desenvolvia no final de semana e depois tinha aquela carga horária que a gente precisava (Educadora B).

Podemos perceber que a música como componente curricular, de alguma forma, esteve presente na formação inicial dos educadores. Embora esses conteúdos estivessem presentes nas disciplinas dos cursos, foram poucos lembrados por eles. Em especial na graduação de Pedagogia, segundo os relatos desses educadores, os mesmos não tiveram uma disciplina específica que contemplasse uma carga horária própria e, assim, contasse com um profissional especializado em Música, a fim de ministrar conteúdos específicos dessa área do conhecimento. Essas lembranças enfraquecidas, por parte dos educadores sobre a formação inicial, permitem-nos refletir: os cursos não têm oferecido uma formação sólida, significativa e adequada a esses profissionais, preparando-os para trabalharem práticas educativas com música na Educação Infantil.

Conforme os dados obtidos pelo questionário fechado e pela entrevista referente à formação continuada, ofertada pelo município, observamos que parte dos educadores disseram que a temática música foi abordada, de alguma forma, nos cursos e esteve relacionada à faixa etária da turma de atuação. O que podemos constatar no quadro seguinte.

**Quadro 5 - Formação Continuada ofertada pela SEDUC**

Formação Continuada ofertada pela SEDUC			
Identificação	Você participa das formações continuadas	Em caso afirmativo, explique-me como elas acontecem.	Nessas formações continuadas, a temática música na Educação Infantil já foi contemplada? De que forma?

	ofertadas SEDUC?	pela	
Educadora A	Sim.	Tem um cronograma e eles mandam um dia específico para a gente participar da formação.	Conta de história, coisa pouca, fantoche simples, por exemplo, você vai contar a história dos três porquinhos, você reduz a história, conta rápido, por partes. Um dia você conta olha o porquinho, no outro olha a casinha etc... Musicalização, coisa rápida, músicas não extensas: uma estrofe por vez, trabalha uma música a semana toda, por exemplo, ao trabalhar a música do "meu pintinho" você canta quase que a semana inteira e, várias vezes, em vários tons para desenvolver a atenção, visão, audição, desenvolvimento físico etc. Desenvolvimento da criança, chamar a atenção deles, para se movimentarem, para procurarem, observar o som, desenvolver o falar, desenvolver o bebê. Temas como trabalhar o conhecimento científico com os bebês, como desenvolver atividades com os bebês? Ex.: como trabalhar o conteúdo da planta. Mostrar a imagem da planta, falar da planta, desenhar a planta. Na formação, aprendíamos o jeito de como falar com os bebês. Mostrar muitas figuras, figuras de tudo, até os bebês apontarem com o dedo e começar a balbuciar.
Educadora B	Sim.	Elas acontecem esporadicamente algumas vezes por ano, as vezes bimestral, trimestral e, agora, acontece semestralmente.	Sim, nos cursos expositivos sempre relacionado com um outro conteúdo, por exemplo, jogos, brincadeiras, linguagem oral, as vezes aparecem algumas músicas.
Educadora C	Sim.	A formação acontecia nas salas da Seduc, das 18h até 12h ou 13h 30min; às vezes, quando não tinha intervalo, a gente saía mais cedo. Geralmente, era duas pessoas que ministravam o curso, uma apresentava uma parte depois a outra concluía, ganhávamos uma apostila, passava-se slides, elas explicavam e pediam para nos comentarmos alguma coisa que tínhamos entendido ou fazer alguma perguntar.	Já teve tema sobre musicalização, sobre brincadeira, acho que foi mais isso, a gente trabalha muito a brincadeira na Educação Infantil, o desenvolvimento das crianças. Eu já fiz umas três formações com o professor de Educação Física, ele fala muito como trabalhar a brincadeira na Educação Infantil e sobre a musicalização, o que é mais abordado é isso. Sobre a musicalização, a gente cantava, batia palma, cantava baixinho, cantava alto vários tons, várias músicas para dançar com as crianças, porque assim você está trabalhando várias coisas e a oralidade.
Educador D	Sim.	Geralmente, essas formações acontecem dentro	Não me recordo, penso que não.

		de uma sala fora do CMEI, no escritório da Seduc, e geralmente são somente expositivas, com algumas pequenas participações durante as formações, mas em sua grande parte expositivas. Acontecem de duas vezes ao ano ou até três.	
--	--	---	--

Fonte: Cruz (2021).

A partir deste último quadro, observamos que todos os educadores entrevistados participaram de formações continuadas ofertadas pela SEDUC. Segundo suas respostas, as formações aconteciam em salas distintas, ou seja, fora da instituição escolar onde trabalhavam. As formações eram organizadas de acordo com cronogramas de dias e horários para cada profissional. Aconteciam, inicialmente, quadro vezes (uma vez a cada bimestre) durante o ano; depois, passou para três vezes ao longo do ano (isto é, uma vez a cada trimestre) e, por último, os encontros passaram a acontecer semestralmente.

As formações, em geral, eram realizadas com grupos de profissionais e aconteciam em seus horários de trabalho; eram encontros de estudos expositivos que abordavam diversos temas relacionados à Educação Infantil. Como podemos ver na última coluna do quadro, as formadoras, nos cursos de formação continuada, pontuavam diversos temas educacionais, como: contação de histórias, conteúdo científico para as crianças, linguagem oral e, entre esses temas, o desenvolvimento infantil, jogos e brincadeiras foram os mais abordados e comentados, segundo os relatos dos educadores entrevistados.

Quando, porém, foi perguntado se a temática música para crianças, em algum momento, foi pauta de discussão nesses cursos de formações, deparamo-nos com os seguintes relatos: “Musicalização, coisa rápida, músicas não extensas: uma estrofe por vez, trabalha uma música a semana toda” (Educadora A); “linguagem oral, às vezes aparece algumas músicas” (Educadora B); “Sobre a musicalização, a gente cantava, batia palma, cantava baixinho, cantava alto vários tons, várias músicas para dançar com as crianças, porque assim você está trabalhando várias coisas e a oralidade” (Educadora C); “Não me recordo, penso que não” (Educador B).

Relatos esses que nos fazem refletir sobre as circunstâncias educacionais em que a música, de fato, é trabalhada na formação continuada desses professores. Vimos que, segundo os documentos que regem o ensino na Educação Infantil, a

música deve estar presente nos planejamentos, e, mais do que estar presente no plano de aula, ela deve acontecer nas práticas educativas com as crianças, propiciando vivências qualitativas e ricas, com condições para que a criança possa se desenvolver integralmente.

A questão não é trabalhar uma única música a semana toda, e sim qual música e como apresentar essa música às crianças de forma que favoreça o desenvolvimento da oralidade, dos movimentos que surgem com a dança, as associações simultâneas ligadas a apontamentos e gestos corriqueiros do cotidiano escolar, como observamos nos relatos. Trabalhar, também, a música nas suas múltiplas dimensões — como ouvir, perceber, sentir, reagir, identificar, associar, improvisar, criar, produzir e reproduzir —, de modo que favoreça o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, quando elas estão em contato com a música em ambientes enriquecedores e promovedores de vivências musicais.

Porém nos deparamos com a falta de formação continuada nessa área do conhecimento, a escassez de docentes especializados, e com a precária formação musical dos professores responsáveis pela Educação Infantil e conseqüentemente com a falta de espaços e materiais apropriados para desenvolver um trabalho significativo com música, como veremos a seguir. Dessa maneira, a prática musical fica restrita ao canto de canções que já chegam prontas ou a reprodução de ritmos e ao toque dos instrumentos de acordo com as indicações e as experiências cotidianas trocadas entre os docentes em cursos de formações continuadas.

#### **4.2.2 Saberes e conhecimentos apresentados: conceituando a música na Educação Infantil**

Nesta subseção, discutimos os dados obtidos nas respostas das questões relacionadas à categoria de análise referente à compreensão dos educadores sobre o trabalho com música na Educação Infantil e nos documentos orientadores dessa etapa de ensino. Desta forma, objetivamos analisar e averiguar o que esses profissionais compreendem por música e quais os documentos que eles conhecem e tiveram acesso ao longo da sua atuação como docente.

Com o intuito de melhor analisar as respostas obtidas, organizamos um quadro com as três principais perguntas e respostas sobre o trabalho educativo com música na Educação Infantil. De acordo com Brito (2003, p. 11-12), as perguntas como: “O que é música? Decerto você considera importante a presença da música na Educação

Infantil. Por quê? Como vem se realizando o trabalho nessa área?” — são questões que nos motivam a refletir sobre nossa concepção diante da forma como essa temática está posta nas instituições escolares e, em especial, faz-nos, também, avaliar e redimensionar as possibilidades de realização do trabalho com música. Isso porque apontam problemas, limitações, dificuldades e indicam, também, acertos, transformações, entre outros elementos que obtivemos, por meio das respostas dadas a essas questões, como observaremos no quadro, a seguir, intitulado “Como os educadores compreendem a música na Educação Infantil”.

O quadro está dividido em quatro colunas, a primeira refere-se à identificação do educador, de acordo com a sua turma de atuação. Nesse sentido, os educadores foram nomeados de A, B, C e D, seguindo a ordem cronológica da faixa etária de atuação, iniciando do infantil 0 ao infantil 3. Na segunda coluna, a primeira pergunta refere-se ao significado de música para cada entrevistado. A terceira coluna conta com as respostas sobre o que os profissionais entendem por trabalho com música na Educação Infantil e, na quarta coluna, tendo como base nosso objeto de pesquisa a música e o desenvolvimento infantil, perguntamos se os educadores acreditam que práticas educativas com música podem contribuir com o desenvolvimento infantil, de que forma e por quê.

**Quadro 6 - Como os educadores compreendem a música na Educação Infantil**

<b>Como os educadores compreendem a música na Educação Infantil</b>			
<b>Identificação</b>	<b>O que significa música para você?</b>	<b>O que você entende por trabalho com música na Educação Infantil?</b>	<b>Você acredita que práticas educativas com música podem contribuir ao desenvolvimento das crianças? Como e por quê?</b>
Educadora A	Além do desenvolvimento físico, emocional, motor, tudo. A música desenvolve tudo.	É você desenvolver a criança no intelectual, no físico, no emocional, e pela música a criança pode expressar todas as suas emoções.	Eu acredito, que através da música a criança se desenvolve, ela mostra muita coisa para a gente. Por exemplo, se você vai cantar uma musiquinha, conforme a criança está, o emocional dela, ela faz a atividade com a música, uma musiquinha que a criança pula um monte.
Educadora B	Nossa para mim a música é tudo, [...] o louvor, é viver, é você viver, o ar que respiro é uma música.	É vivenciar, é dar oportunidade à criança de vivenciar o sobrenatural, o lúdico, é ajudar, é alfabetizar, porque a música, ela norteia tudo, ela dá, ela desenvolve o pedagógico, o físico, o caminhar, o andar, o falar, o prospectivo e o conectivo da criança fica mais aguçado. E a música é o que norteia a Educação Infantil.	Pode e deve, como eu falo, desde o útero da sua mãe, a criança escuta, você já conhece a música, a palavra do seu pai falando, a sua mãe, isso é música, e quando você nasce depois cresce, você já tem essa percepção da escuta ‘papai e mamãe’ desde pequenininho. Por exemplo, eu tive uma experiência com minha sobrinha, eu estava fazendo o

			meu TCC e minha irmã estava grávida e ela colocava uma música muito interessante e minha sobrinha depois que nasceu ao colocar aquela música ela se identificava e até hoje ela gosta muito de música.
Educadora C	Eu sempre gostei muito de música, acho que para mim [...] é vida, alegria, sentimento, saudades.	Eu acho muito importante, a gente vê aqueles pequeninhos que chegam chorando todos tímidos, e de repente você começa a cantar e aquela criança começa a se soltar, começa a fazer o movimento do corpinho, bater palminhas, parece que a música é contagiante. Ela é muito importante para o desenvolvimento da criança, começa do nada a sorrir, se um está batendo palmas a outra já começa também, levantam para dançar, logo a turminha toda está ali cantando.	Nossa muito, o movimento, você e a criança dançando, vai para um lado para o outro, cantando, ajuda na oralidade, na socialização com os amigos e professores.
Educador D	Eu diria que uma é forma de se expressar, e de se entender dentro do mundo.	Atualmente, eu acho que ainda a gente consegue, trabalha a música dentro de sala de aula, mas muito com a ideia de que essa música é para alcançar algo além e não só para ser trabalhada a música em si, como conteúdo em sua totalidade. Eu vejo a música como essa disciplina, como conteúdo que tem que ser explicado por si só, porque é necessário aprender música. Por exemplo, você utiliza a música para desenvolver a memória, você não utiliza a música somente porque ela desenvolve a sua oralidade. É importante aprender música, porque música é uma forma de se expressar, é uma forma de você dialogar com uma outra pessoa, expor quem você é e a sua subjetividade.	Com certeza, promovendo a autonomia, para ela se entender como pessoa ou entender seu corpo, entender como é que ela pretende falar com um músico. E depois [...] a música também propõe que o desenvolvimento da coordenação, percepção de ritmo, de tonalidades, até a forma de ver o mundo diferente, porque, querendo ou não, música é uma questão cultural, então, ela traz também essas outras culturas para a Educação Infantil.

Fonte: Cruz (2021).

Como vimos no Quadro 5, dentre as respostas dos educadores sobre o que significava música para eles, responderam que música “é tudo”; “que desenvolve tudo”; “é vida, alegria, sentimentos e saudades”; “é a forma de se expressar e se entender no mundo”, respostas essas que, embora expressam a grandiosidade do significado da música para cada um, faz-nos refletir sobre o “tudo” a que esses

educadores se referem. Isso porque entre as inúmeras definições de música, ela é uma parcela do todo que constitui o universo sonoro.

Para alguns especialistas musicais, como: Gordon (2008); Beyer (2003); Brito (2003); Scherer (2010), a música é uma linguagem criada e construída pelos homens ao longo da sua história; faz parte de um sistema de signos que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio. Essa construção musical acontece de forma intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados (BRITO, 2003). Em outras palavras:

A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humano. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E o que é mais importante: **através da música, as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade** (GORDON, 2008, p. 6, grifos nossos).

A música encontra-se imersa no universo humano, dentre as mais distintas gerações e culturas. Como podemos observar, ela faz parte e abrange todo esse meio social e cultural. Nesse sentido, a música se constitui como um dos instrumentos que potencializa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a imaginação, a criação, a atenção, a percepção auditiva, a linguagem, entre outras, quando trabalhada intencionalmente, fora dos parâmetros de meras repetições, como: “[...] os desenhos prontos oferecidos as crianças para serem coloridos – conforme sugestões do professor ou professora! [...] os dias em que se copiavam letras e números, muitas e muitas vezes, de modo mecânico e desprovido de significado” (BRITO, 2003, p. 52).

Segundo Brito (2003), felizmente, já não nos deparamos corriqueiramente com tais modelos de educação, porém, ainda, continuamos cantando canções prontas; tocando os instrumentos, única e exclusivamente, de acordo com as indicações prévias; batendo palmas de acordo com o pulso e o ritmo estabelecido; entrando em um estado automatizado, condicionado, preocupado apenas com o propósito de conseguir acompanhar linearmente a canção, a melodia ou realizar os gestos do que é proposto pela letra da canção. Realidade essa que podemos perceber, quando os educadores entrevistados relataram suas práticas educativas com música, em sala de aula, contrapondo-se as respostas iniciais, ricas de significados, quando responderam

ao que entendiam por trabalho com música na Educação Infantil e se acreditavam que a música pudesse contribuir com o desenvolvimento das crianças.

Dentre as respostas dadas a essas duas questões iniciais, deparamo-nos com falas, como: trabalhar a música na Educação Infantil “é desenvolver a criança no intelectual, no físico, no emocional, [...] a criança pode expressar todas as suas emoções” (Educadora A); “é vivenciar, é dar oportunidade à criança de vivenciar o sobrenatural<sup>27</sup>, o lúdico” (Educadora B); “a música é contagiante. Ela é muito importante para o desenvolvimento da criança” (Educadora C); “[...] desenvolver a memória, [...] é uma forma de se expressar, é uma forma de você dialogar com uma outra pessoa, expor quem você é e a sua subjetividade” (Educador D); “ajuda na oralidade, na socialização” (Educadora C); “promove a autonomia [...] o desenvolvimento da coordenação, percepção de ritmo, de tonalidades [...] a música é uma questão cultural” (Educador D). Essas falas, mais tarde, contrapõem-se, ao ouvirmos os relatos das vivências, isto é, as práticas educativas dos docentes.

Isso, porém, será analisado na subseção seguinte, momento em que os educadores entrevistados relataram suas atividades pedagógicas com música, usando-a como ferramenta muita das vezes de acolhimento, controle, disciplina que condiciona a criança a andar em fila, sentar, alimentar-se, fazer silêncio, memorizar letras de canções ou até assimilar outros conteúdos. A esse respeito, nos explica Oliveira (2021), a música nessas situações é usada como recurso metodológico para outros fins ou outras áreas do conhecimento, prejudicando o seu caráter expressivo e passa a se tornar automatizada, por meio de ações e gestos mecânicos, repetitivos e estereotipados. O que, pode ser usado para explicar a pobreza e a limitada presença da música nas práticas educativas dos professores de Educação Infantil, é a formação fragilizada que receberam.

Antes de seguirmos com a próxima categoria de análise “Práticas pedagógicas com música”, não podemos deixar de mencionar os dados obtidos referente ao conhecimento e acesso desses educadores aos documentos<sup>28</sup> que regem a Educação Infantil. Como podemos ver no quadro, a seguir.

---

<sup>27</sup>Conversando um pouco mais com essa educadora entrevistada, ela referiu-se a esse “sobrenatural” como coisas novas, possibilidades de criar, vivenciar o novo, conhecer novas formas de música.

<sup>28</sup>Os principais documentos norteadores da Educação Infantil (DCNEI, BNCC, RCP e o Currículo), nós estudamos e analisamos nessa pesquisa.

**Quadro 7 - Documentos orientadores da Educação Infantil X educadores entrevistados**

Identificação	Conhece ou teve acesso aos documentos	A temática música era abordada
Educador A	“Documentos assim eu não lembro”.	“Sim, com o desenvolvimento”.
Educador B	“O Referencial Curricular, a BNCC, os PCNs, ECA, a LDB e o Currículo”.	“No Referencial, a composição clássica voltada para Educação Infantil”.
Educador C	“Eu até tive acesso pelo curso da escola, mas não me lembro”.	“Não tenho o conhecimento do documento inteiro”.
Educador D	“A BNCC, o PPP do CMEI e PCNs”.	“Na BNCC, é abordada como ponto de produção, para criança se tornar produtiva”.

Fonte: Cruz (2021).

Percebemos que metade dos educadores entrevistados não possuíam acesso aos documentos, e tão pouco se lembram de mencionar algum deles. Apenas a Educadora A, mesmo afirmando que não se recordava dos documentos, disse que eles associavam a música ao desenvolvimento. E metade dos educadores entrevistados mencionaram terem acesso ao PPP do CMEI, a BNCC e aos PCNs. A Educadora B mencionou a LDB, o ECA e o currículo de Maringá:

A BNCC, os PCNs, e tem o Currículo voltado para a área de arte que está sendo mais divulgado online (é um currículo internacional). PCNs onde está todo o estatuto do Paraná e outro que eu também conheço que fala de estatuto é o ECA, no Eca fica bem claro que tipo de música não é apologia à violência. Nos Estados Unidos já tem esse currículo, tudo já sai completo a arte, a música e estão trabalhando na Educação Infantil. E a LDB eu tenho acesso e aquele caderno bem grosso que ganhamos quando fomos contratados é ... o Currículo de Maringá. E hoje estou estudando muito a BNCC que em Maringá está bem desenvolvido e tenho acesso (Educadora B).

Vale ressaltar que a Educadora B mencionou conhecer e ter acesso aos documentos elencados por ela, pois participou de vários projetos fora da cidade, oferecidos pelo curso de graduação e outros projetos internacionais, possibilitando-a o acesso a esses documentos. O Educador D, também, mencionou em sua fala que estava fazendo a leitura do PPP, do CMEI, por curiosidade e estudando a BNCC para sua pesquisa da graduação.

Portanto, podemos concluir que, embora esses documentos orientem o ensino na Educação Infantil e, conseqüentemente, a prática docente, eles estão distantes dos educadores, pois deles não se recordaram, a eles não tiveram acesso ou não os

estudaram, nem mesmo durante sua formação inicial ou continuada. Isso dificultou, ainda mais, o acesso ao conhecimento dos direitos e conteúdos estabelecidos pelos documentos. Dessa forma, como esses profissionais vão pensar em práticas pedagógicas de acordo com o que os documentos propõem e estabelecem, e como vão refletir e analisar criticamente tais propostas?! São inquietações que nos preocupam, pois sabemos da necessidade de conhecermos e refletirmos sobre aquilo que nos é proposto, seja no âmbito legal ou de orientação educacional, pois, só assim, faremos valer o direito de uma Educação de qualidade a todas as crianças.

#### 4.2.3 Experiências relatadas: o trabalho pedagógico com música na primeira infância

Nesta subseção, a categoria de análise restringe-se às práticas pedagógicas com músicas, desenvolvidas pelos educadores entrevistados na Educação Infantil. Desse modo, o nosso objetivo é analisar se tais práticas correspondem com um trabalho qualitativo na primeira infância. Para efetivar essa análise, trouxemos na íntegra as respostas dos educadores, por meio do Quadro 8, a seguir, com alguns destaques em negritos, frases e palavras que nos chamaram a atenção sobre cada resposta obtida.

**Quadro 8 - Práticas pedagógicas com músicas desenvolvidas na Educação Infantil**

**Quais tipos de práticas pedagógicas com músicas são desenvolvidos na Educação Infantil**

Identificação	Conte-me um encaminhamento pedagógico que empregou a música e que você avaliou positivamente.	Com qual frequência e de que maneira o trabalho com a música é contemplado em seu planejamento nos diferentes momentos da rotina do CMEI? Em quais desses momentos esse trabalho com a música acontece?	Você acredita que no CMEI é realizada uma ação eficaz para desenvolver um trabalho qualitativo com música para as crianças dos diferentes níveis da Educação Infantil? Por quê? Dê exemplos.
Educadora A	<b>Nós cantamos uma música</b> , foi até bonito, <b>fizemos uma apresentação da música do sapo</b> , as <b>crianças, assim, que eu colocava o pé na sala já batiam o pezinho para a gente cantar a música do sapo</b> . Então, eles	<b>Direto, a gente canta o dia inteiro, período quase total, a única hora que a gente não canta música é na hora da contação</b> , tudo que a gente vai desenvolver neles é através da música. A gente procura <b>música mais infantil, uma música não muito complexa e nem muito longa</b> .	Olha, nessa pergunta vai muito de acordo com a pessoa que está trabalhando, porque você pode ter milhares de recursos. <b>Mas fazemos muita apresentação com música, as outras professoras no geral também</b> .

	<p>'ligaram' o movimento do corpo deles com a música. Eles me viam e já queriam cantar a música, eles não falavam, mas se expressavam, faziam o gesto que era para cantar a música.</p>		
Educadora B	<p>Eu sempre [...] <b>aprender a cantar a música de diversas formas com diversos ritmos</b> tentar introduzir isso em mim. E depois passar para a criança de uma maneira prazerosa. <b>Por exemplo, na hora da comida, nesses intervalos, canto: meu lanchinho, meu almoço, bom dia ao chegar, "bom dia amiguinhos tudo bem?"</b>. Colocar a música ao abordar a criança, tornar uma coisa mais alegre, [...] ter uma linguagem mais branda e acolhedora. E quando você promove o trabalho com a música você consegue [...], na primeira semana, de acolhimento, [...] cantamos a música da canoa, por exemplo a "canoa virou, foi por causa da Maria que não soube remar" colocar o nome da criança na canção essa atitude de atividade deixa-a mais confortável.</p>	<p><b>Sempre! [...] a música já está lá, como trabalhar o sol? Como trabalhar a chuva? Você traz a música quando for fazer um mobile</b>, por exemplo, deixar chamar atenção da criança, cantando com ela, [...] narrar a história com a música que você vai trabalhar. Buscar um tema e voltar para a música, que vai fazê-la lembrar a data de nascimento, o nome dela, quem é ela [...], as cores, o arco-íris sempre por meio da música cantada.</p>	<p>Tenho uma <b>diretora</b> que [...] <b>sempre tenta trazer novidade ao ambiente, músicas [...]</b>, mas nem todos aceitam isso, mas ela tenta fazer esse trabalho, trazer a música, essa linguagem, a musicalidade. Agora tem gente que quer escutar música tem gente que não, <b>teve uma semana que ela fez um teste colocou uma música para almoçar, um clássico para a criança ficar mais calma, mas tem criança que não gosta e professores também, então, fica a desejar.</b></p>
Educadora C	<p>Teve uma vez que <b>trabalhamos, estátua, fizemos um painel, eles pintaram, colaram, foi bom para eles aprenderam bastante coisa, eu acho que foi um trabalho que desenvolveu bem as crianças. Foi um trabalho positivo</b>, mas tem várias músicas que a gente trabalha, com eles, músicas infantis que a gente nunca deixa</p>	<p>No infantil 2, mesmo quando não vinha a música no planejamento, eu colocava-a, após alguma atividade, ou <b>antes do almoço eu sempre cantava alguma musiquinha</b> com eles, às vezes na entrada, para eles se animarem um pouquinho, ou [...] se acalmarem, sentarem... <b>eu costumo fazer um círculo para gente cantar as músicas para depois dar atividade</b>. Quando vai chegando no horário do almoço a gente tem um tempinho, a gente vai cantando, dançando na sala,</p>	<p>Não sei exatamente se é realizado algo positivo, [...] porque ali no infantil 1 eu vejo as crianças, você chega lá <b>eles estão cantando apontam a parte do corpinho que é falado na música</b>, de certa forma é [...] <b>positivo</b>. É trabalhado em <b>comemoração do dia das mães e dos pais, fazemos apresentação com música</b>, então eu penso sim que é trabalhado de uma forma positiva, porque a gente se</p>

	de apresentar em um painel, as músicas em si, dançamos com eles, fazemos apresentação com eles, têm várias músicas, a do pato, a da borboletinha, têm muitas músicas. A gente apresenta a música, canta com eles, batendo palma, dançando, depende da música.	até chegar o horário do almoço, <b>isso é coisa de 5 a 8 minutinhos, a música sempre está presente.</b>	desempenha muito para aquela apresentação, com aquela música para as crianças fazer tudo bonitinho, e acabamos nos surpreendendo; na sala, eles não fazem nada e chega lá eles fazem tudo.
Educador D	Teve uma aula que eu <b>trabalhei sobre cirandas e levei um tecido e separei uma ciranda que falava sobre o pescador e coloquei um barquinho lá, e as crianças tinham que mexer o tecido e esse barquinho [...] de acordo com o ritmo que a música era cantada</b> “ora tempestade desce desse rio” era mais rápido, então eu com o pandeiro tocava mais rápido e as crianças agitavam esse mar. Era essa a percepção de ritmo, essas coisas, e <b>conhecer o estilo ciranda</b> , como que é produção deles, da onde eles vêm. Senti que <b>ficaram muito intrigados</b> em conhecer não só o gênero musical ciranda, porque depois se desdobrou por mais duas ou três aulas por curiosidade deles.	Ah, <b>quase 100%, 90%, 80% tenho ultimamente usado música até para acalmar as crianças na hora do sono</b> , acredito nesse potencial que ela tem. Desde o começo que eu entro em sala de aula até geralmente o final, [...] <b>isso quando ela não está sendo trabalhada como conteúdo em si</b> [...] no início das aulas eu sempre começo com músicas e poemas, [...] por exemplo, no horário de intervalo, horário de almoço, [...] na hora do sono. E como conteúdo, geralmente tento propor sempre trabalhar dentro do tema de arte. [...] <b>por exemplo, para trocas de períodos ir para o lanche, ir ao banheiro são músicas que a gente já costuma trabalhar dentro do CMEI, agora no horário de sono sempre tento separar um repertório de músicas brasileiras não necessariamente infantis, por exemplo, trazer cartola, Chico Buarque, [...]</b> e eu mesmo canto na hora do sono, para as crianças dormirem.	<b>Eu acredito que está em processo</b> , não que esteja totalmente eficaz, [...] <b>pois é preciso</b> reformular um pouco esse modelo de Educação que estamos pensando que, ainda, é uma Educação pautada no indivíduo, produtivo não no indivíduo para se entender, precisava também <b>reformular não só como o professor dá aula, mas como o espaço da sala de aula</b> é visto, como ele <b>está estruturado</b> para isso, porque é complicado por exemplo, você trabalhar música com turmas de 25 alunos que vão fazer muito barulho, sendo que tem três salas que estão trabalhando outros conteúdos que precisam de silêncio [...] sendo que tem uma sala ao lado que não tem um isolamento acústico e atrapalha essa outra aula. Acho que para poder ser ensinado música [...] na Educação Infantil, precisaria também desses recursos dentro de sala de aula.

Fonte: Cruz (2021).

Segundo Brito (2003), para muitas pessoas e, inclusive, educadores, a música, ainda, é entendida como algo pronto, cabendo a nós a tarefa de interpretá-la, ou seja, trabalhar com música a partir dessa óptica significa reproduzir, interpretar as canções em gerais, desconsiderando a possibilidade de experimentar, criar, usar a música como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Embora os educadores entrevistados trouxessem uma definição e compreensão enriquecedora do trabalho educativo com música na Educação Infantil, quando relataram seus

encaminhamentos metodológicos e suas práticas educativas com música, reforçaram a música como modelo de repetição e reprodução.

Em relação às práticas educativas com músicas, Gordon (2008) parte do princípio de que não é sobre como se deve ensinar as crianças, e sim, antes, perceber como é que elas aprendem. Ele defende que o aprendizado de música deve ser feito de maneira muito semelhante ao aprendizado da língua materna.

Primeiro: ouve-se os outros falando. Desde o nascimento e mesmo antes disso, as pessoas são cercadas pelo som da linguagem e da conversa. Esses ruídos são absorvidos e nasce a familiaridade com o idioma. Em segundo lugar, tenta-se imitar o que se ouve. Terceiro, começa-se a pensar por meio da Língua. Palavras e frases passam a fazer mais sentido conforme se ganha experiência e se desenvolve competências linguísticas e de comunicação. Quarto, inicia-se a improvisação. Em outras palavras, torna-se capaz de criar frases próprias e organizá-las de forma lógica. Os falantes já são capazes de conduzir uma conversa. Finalmente, após vários anos desenvolvendo a capacidade de pensar e falar, aprende-se a ler e escrever com resultado das fases anteriores (OLIVEIRA, 2021, p. 48).

Gordon (2000) explica que a capacidade musical necessita ser estimulada pelo meio externo, para se desenvolver e potencializar o desenvolvimento musical. Em outras palavras, para o autor a aptidão musical é resultado de uma capacidade que precisa receber estímulos ambientais, formais e informais, por isso, se o nível de aptidão musical com que a criança nasce não for constantemente incentivado por um rico ambiente musical, pode não ser desenvolvida adequadamente (OLIVEIRA, 2021). Ou seja, há períodos cruciais associados ao desenvolvimento das crianças relacionados,

[...] com surtos de desenvolvimento de conexões neurológicas e sinapses, que ocorrem no período pré-natal e durante a primeira infância [...] a cognição tem lugar na parte exterior do cérebro, o córtex. Este é formado por neurónios interligados por axões e dendrites, os quais são estimulados pela actividade sintáctica. A natureza fornece à criança uma superabundância de células para fazer essas conexões, antes do nascimento e em períodos cruciais depois do nascimento. Se as células não forem usadas para esse fim durante esses períodos cruciais, perdem-se (GORDON, 2000, p. 306).

Segundo a THC essas células também podem ser usadas para estabelecer conexões e sinapses neurológicas em diferentes situações de interações sociais e

com os bens materiais para desenvolver as funções psíquicas superiores. No contexto do desenvolvimento musical, demonstra que, se “uma criança muito pequena não tiver oportunidade de desenvolver um vocabulário de audição musical, as células que deveriam ser usadas para estabelecer esse sentido auditivo serão, [...] reconvertidas para outro sentido” (GORDON, 2000, p. 306).

Com base nessas ideias, Oliveira (2021), argumenta que por meio dos pressupostos da TAM, os professores em geral conseguem se orientar e estabelecer objetivos para suas práticas educativas com músicas, desde que, considerem o pressuposto e objetivo geral da TAM: o desenvolvimento da “Audição”<sup>29</sup>. Ou seja, pensar em audição, é o mesmo que pensar na linguagem para a comunicação, nesse caso para que ocorra expressão de ideias musicais, a apropriação da Música acontece por meio da audição; “é por meio da audição que os discentes conseguiram atribuir significado à Música que ouvem, executam, improvisam e compõem” (OLIVEIRA, 2021, p. 49); o que exemplificaremos a seguir conforme formos analisando as práticas educativas dos educadores entrevistados.

Quando a Educadora A relata um encaminhamento positivo com música, fica nítido a visão da música como caráter de espetáculo e apresentação, “nós cantamos uma música, foi até bonito, fizemos uma apresentação da música do sapo, as crianças, assim, que eu colocava o pé na sala já batiam o pezinho para a gente cantar a música do sapo”. Desse modo, embora as crianças associassem a imagem da professora ao repertório da música e ao movimento de “bater os pezinhos”, o fizeram de forma repetida, pois, quando a educadora canta ou fala com essa criança, sua voz expressa a ação, a descoberta e, por meio disso, a criança aprende a compartilhar suas emoções e desejos, para além de repetir movimentos e gestos.

Nesse sentido, a música deve estimular a sensibilidade, a capacidade da criança expressar seus sentimentos e emoções “bem como a conquista de habilidades essenciais para o fazer musical, assumindo um caráter lúdico, mediante as atividades que permitem aos envolvidos ouvir a música e timbres diversos, dançar e interagir, explorando variadas fontes sonoras” (VILARINHO; RUAS, 2019, p. 367). Para a TAM, é necessário que as crianças tenham acesso a um ambiente musical diversificado e

---

<sup>29</sup> A audição é um termo criado por Gordon que sintetiza a capacidade humana de ouvir e compreender musicalmente o som quando este não está fisicamente presente. Enfim, audiar é uma capacidade inerente ao ser humano, porém, assim como o pensamento, não nasce pronto, ela é desenvolvida por meio do contato com a cultura (OLIVEIRA, 2021).

rico, onde são incentivadas a ouvir, cantar em vários modos e métricas, só assim desenvolverão a audição (OLIVEIRA, 2021; GORDON, 2000 e 2008).

Nessa perspectiva, um dos principais aspectos da aprendizagem por meio da TAM é a construção de referências cognitivas, em que:

- o aluno deverá experienciar, musicalmente e fluentemente, várias métricas, tonalidades e estilos; - o aluno deve ter experiências com uma afinação aceitável e clareza rítmica; - o ambiente valoriza uma compreensão da tonalidade e métrica; - o desenvolvimento musical permite a exploração de atividades cognitivas complexas como: criatividade, improvisação e generalização; - o aluno vivenciará um vasto repertório; - o aluno poderá ler e escrever música com compreensão (OLIVEIRA, 2021, p. 50).

Esses exemplos musicais, devem ser dos mais diversos possíveis, para que as crianças possam aprimorar o vocabulário preparando-se para uma posterior educação musical formal, e conseqüentemente potencializar suas funções psíquicas superiores, por meio de novas aprendizagens, em especial a capacidade de criação, condição necessária da existência humana, que deve ultrapassar os limites da rotina. Sendo assim, o processo de criação das crianças se expressa melhor em suas atividades lúdicas. (VIGOTSKI, 2009).

A esse respeito, foi possível constatar, a partir de relatos — como: “passar para a criança de uma maneira prazerosa. Por exemplo, na hora da comida, nesses intervalos, canto: meu lanchinho, meu almoço, bom dia ao chegar, “bom dia amiguinhos tudo bem?”; “a gente canta o dia inteiro, período quase total, a única hora que a gente não canta música é na hora da contação”; “mesmo quando não vinha a música no planejamento, eu colocava-a, após alguma atividade, ou antes do almoço eu sempre cantava alguma musiquinha”; “mas fazemos muita apresentação com música” —, que a música de certa forma está presente nas práticas educativas desses educadores, porém está mais relacionada a hábitos, atitudes, condicionamento da rotina escolar, datas comemorativas, muitas das vezes, acompanhados por gestos e movimentos estereotipados, automatizados.

Segundo a TAM, o instrumento que os professores mais devem privilegiar é a voz, nesse caso, o docente servirá de exemplo para a criança que aprenderá diferenciar a voz cantada da voz falada. Outro aspecto que deve ser privilegiado é o movimento considerado essencial para o desenvolvimento do sentido rítmico, que desenvolverá uma melhor consciência corporal e rítmica, relaxada e não rígida da

criança. “O relaxamento e a flexibilidade são indispensáveis para que o corpo esteja preparado para participar das atividades com músicas” (OLIVEIRA, 2021, p. 51).

Percebemos, então, em outros relatos, que a música, nesses contextos, é usada em segundo plano para auxiliar alguma outra atividade, canta-se para “trabalhar o sol? Como trabalhar a chuva? Você traz a música quando for fazer um mobile”. Entende-se que a música, apenas, aparece para atender às exigências do caráter obrigatório de tê-la presente no ambiente escolar e as apresentações em datas comemorativas, como: “É trabalhado em comemoração do dia das mães e dos pais fazemos apresentação com música”.

De acordo com Brito (2003), explorar possibilidades de expressão vocal, corporal e instrumental, pesquisar, criar, escutar e pensar a música como linguagem — cujo conhecimento se constrói com base em vivências mediadas — são ações secundarizadas ou excluídas das práticas pedagógicas dos educadores. Ou, ainda, tornam-se vivências fragmentadas, enfraquecidas, esquecidas e, até mesmo, “invisíveis”, como podemos observar no relato a seguir:

Educadora B: A diretora [...] sempre tenta trazer novidade ao ambiente, músicas [...], teve uma semana que ela fez um teste colocou uma música para almoçar, um clássico para a criança ficar mais calma, mas tem criança que não gosta e professores também, então fica a desejar;

Educador D: Trabalhei sobre cirandas e levei, um tecido e separei uma ciranda que falava sobre o pescador e coloquei, um barquinho lá, e as crianças tinham que mexer o tecido e esse barquinho [...] de acordo com o ritmo que a música era cantada [...] eles ficaram muito intrigados.

Práticas assim requer planejamento, sistematização, projetos e, em alguns casos, até acordos entre os membros envolvidos, estudos e pesquisas para que se concretizem integral e qualitativamente o desenvolvimento da criança.

Com relação aos espaços e recursos pedagógicos do CMEI disponíveis para a realização das atividades, os professores entrevistados elencaram os mesmos espaços e recursos dispostos para acesso de todos, os quais descrevemos no quadro a seguir.

#### Quadro 9 - Espaços e recursos do CMEI

Identificação	Quais espaços existem no CMEI	Quais recursos pedagógicos existem no CMEI
---------------	-------------------------------	--

Educador A	“Gramado, pátio, casinha, trezinho e refeitório”.	“Bandinha, bola, chocalhos, andadores, painéis motores, tinta guache.”
Educador B	“Salas com solários, área coberta e gramado”.	“Rádio, bandinhas, material com sucata, chocalhos, maracas e xilofones”.
Educador C	“Solário, pátio coberto com trezinho, casinha e motoquinhas e gramado onde há dois parques, refeitório grande com seis mesas”.	“Brinquedos pedagógicos com sucatas, rádio, caixinha de som, pendrive, bandinha, bambolês, bola, panelinhas, cordas etc.”
Educador D	“Há um pátio entre os corredores das salas, parque e quatro solários. No pátio temos minhocão, labirintos, no parque vários escorregadores, playgrounds e em um dos solários temos uma lousa.”	“Brinquedos, bonecas, panelinhas, vários instrumentos musicais, bandinha de plástico, com tambores e baquetas de madeira, violãozinho de plástico, chocalho e pandeiros de plásticos e xilofones de madeira e metal. Caixas de retalhos de tecidos, brinquedos doados, bambolês, data show, televisores, rádios, cordas, papéis e várias caixas voluntárias.

Fonte: Cruz (2021).

Notamos que os professores, em geral, contam com diversos recursos e materiais pedagógicos para pensarem, planejarem e desenvolverem atividades educativas com seus alunos. Ao descreverem a instituição com gramado, parques e pátios cobertos com diversos brinquedos e quatro salas com solários, é possível visualizar um espaço amplo e diversificado no CMEI, proveniente de diversos recursos, desde os caseiros, feitos e criados pelos próprios professores e alunos, como os brinquedos de sucatas, até os brinquedos representativos, como a bandinha, os instrumentos de plásticos e os recursos tecnológicos, como os rádios, caixinhas de som, data show, televisores e pendrives.

Depois que os professores descreveram os espaços e recursos disponíveis no CMEI, perguntamos se existia algum espaço específico e adequado para realizarem atividades com música, e as respostas obtidas foram:

Educadora A: utilizamos sempre a sala e o solário”.

Educadora B: tem um espaço grande e aberto como o gramado.

Educadora C: não tem, se fosse para trabalhar alguma atividade com música eu iria para o gramado, pois na parte coberta tem salas dos lados e as vezes atrapalha.

Educador D: eu diria que os espaços são restritos, por exemplo, no pátio as salas são muito próximas e se você faz um barulho musical com uma turma de 25 alunos gera muito barulho e já existe o barulho de sala que também incomoda. Eu diria que o mais apropriado são os

parques que possuem sombras, um lugar com espaço aberto para envasar o som.

Podemos perceber que, em geral, os professores entrevistados preferem espaços mais amplos e abertos para realizar atividades com música, espaços diferentes da sala de aula; e como o CMEI não possui um espaço específico que propicie o desenvolvimento de atividades com música, muitas vezes, esses profissionais são obrigados a recorrerem a espaços externos, como os solários e os parques da instituição.

Para encerrar nossa entrevista, perguntamos como eles trabalhavam pedagogicamente, utilizando esses espaços e recursos disponíveis do CMEI, no dia a dia escolar, com seus alunos. Nesse momento, cada participante resgatou alguma memória de uma atividade que já havia realizado com sua turma, como podemos ler no diálogo descrito na sequência:

Educadora A: uso muito a bandinha, para desenvolver os sons, muito chocalhos, tinta [...] por exemplo, quando é para trabalhar animais a gente faz os animais, coisa pouca, faz o cachorrinho, gato, coisa simples, para pintar com o dedinho deles, uma vez colocamos o retroprojetor na sala e projetamos peixinhos na parede, as crianças adoraram tentaram tocar os peixinhos projetados, no final montamos um painel com as mãozinhas deles e fizemos vários peixinhos.

Nessa fala, vimos o quanto a ideia de “coisas simples” e “coisas poucas” estão presente no pensamento e no desenvolvimento de ações educativas para essa professora. Para ela, percebe-se, trabalhar com as crianças bem pequenas (os bebês) não precisa de um planejamento elaborado, rico em conteúdo ou, até mesmo, um repertório musical ou atividades pedagógicas que levassem mais dias para serem realizadas. Segundo Beyer (2001), os bebês, desde seu nascimento, produzem cultura e conhecimento, possuem capacidade visual e auditiva, com reações próprias, demonstrando suas preferências, e estão prontos para aprender muito mais do que pensamos. Por isso, a atividade educativa planejada para essa faixa etária faz total diferença no desenvolvimento desse bebê.

A Educadora B contou uma experiência que teve com seus alunos, quando produziram um xilofone; primeiro, ela trouxe o instrumento e mostrou para as crianças o som e explicou sua função, “passou um por um, para que todos pudessem tocar, [...] o toque, a experiência de tocar e sentir o objeto”, também comentou que utiliza mais a sala e o solário do CMEI e, às vezes, a área que é coberta, onde tem “uma

casinha de plástico e um trenzinho, trabalho a roda e o canto”. Já a Educadora C relatou que brinca muito com as crianças: “a gente faz pura brincadeira, por exemplo, o bambolê, coelhinho sai da toca etc.”. O Educador D comentou sobre uma aula em que utilizou a bandinha do CMEI, como podemos perceber em sua fala:

Educador D: distribui as crianças por bambolês, coloquei a letra do nome delas para que procurassem e entrassem dentro dos bambolês e depois fiz a distribuição desses instrumentos de forma aleatória para que ninguém dissesse que os instrumentos foram escolhidos, depois solicitei que revezassem, eu apresentei cada instrumento, a função deles e a diferença entre agudos e graves.

Diante dos relatos expostos, pelos educadores entrevistados, vimos que todos procuram em suas práticas pedagógicas utilizar espaços e recursos que estão disponíveis no CMEI, porém, quando pedimos que eles nos contassem um encaminhamento pedagógico com música, observamos a ausência de clareza e significado em suas falas. Desse modo, ao relatarmos como desenvolviam suas práticas educativas com músicas, vimos que, muitas vezes, as práticas estavam associadas à apresentação dos brinquedos da bandinha ou explorar o espaço externo, fora da sala de aula, brincando, utilizando rádios ou cantando músicas que já faziam parte do cotidiano das crianças. Na sequência, abordamos algumas proposições didáticas sobre como podemos desenvolver práticas educativas com músicas, usando recursos diversificados e levando em consideração o desenvolvimento integral das nossas crianças.

#### 4.3 PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS: COMO SE PENSAR PRÁTICAS EDUCATIVAS COM MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os homens, antes mesmo da descoberta do fogo, comunicavam-se por meio de gestos e sons rítmicos; isso evidencia que a música está presente em todas as manifestações culturais do homem. Até na vida uterina, é possível encontramos sons produzidos pelo corpo da mãe e fatores sonoros internos e externos, mediados pelo meio social que reflete na formação da vida humana. A esse respeito, Ilari (2002) nos explica a seguinte questão:

[...] o ouvido humano se desenvolve por volta do 22º (vigésimo segundo) dia de gestação, mas passa ter função a partir da 25ª (vigésima quinta) semana de gravidez [...]. Contudo, é a partir da 32ª (trigésima segunda) semana de gestação que o feto tem o sistema

auditivo completo e escuta relativamente bem, ainda dentro do útero [...]. Sabe-se hoje que o útero materno é bastante barulhento e que contém sons constantes de frequências baixas acrescidos aos sons cardiovasculares, intestinais e placentários [...] em outras palavras, o ambiente acústico uterino não é silencioso como acreditavam muitos, mas, sim, um universo sonoro rico e único, que proporciona ao bebê uma grande mistura de sons externos e internos. (ILARI, 2002, p. 84).

Em consonância com a citação, Gordon (2008) afirma que a criança constrói os alicerces do seu vocabulário de audição e fala muito antes de entrar na escola. Da mesma forma, antes de ingressar na escola, ela também constrói alicerces do seu vocabulário musical de audição e canto, alicerces esses que ganham formas a partir da sua vida intrauterina. Para o autor, a audição é crucial para a música, assim como o pensamento é para a linguagem, e comenta que as crianças na primeira infância possuem um potencial elevado para aprender, ou seja, o período mais importante para a aprendizagem acontece desde o nascimento (ou até antes) até os dezoito meses, quando a criança aprende, por meio da exploração e da orientação. Sendo assim:

Se uma criança muito pequena não tiver a oportunidade de desenvolver um vocabulário de audição musical, as células que teriam sido usadas para estabelecer esse sentido auditivo serão, se não desaparecerem, direcionadas para outro sentido, talvez o da visão, que ficará fortalecido à custa do sentido da audição. (GORDON, 2008, p. 7).

Desse modo, tendo como foco o potencial do desenvolvimento infantil na primeira infância, devemos pensar, cada vez mais, em incluir práticas educativas com músicas para e com as crianças pequenas, desde os primeiros meses de vida. Acreditamos que, quanto mais cedo uma criança estiver em contato com experiências musicais, as quais possibilitam vivências enriquecedoras e desenvolvam o gosto e a sensibilidade pela arte bem como a percepção auditiva e suas funções psicológicas superiores, mais alicerces ela terá para novas aprendizagens e, em especial, para a aprendizagem musical.

De acordo com Pasqualini e Edit (2019), para que a criança se aproprie da música como atividade criadora humana, sua relação com o som e o silêncio precisa ser humanizada. Para isso, é necessário sua requalificação e desenvolvimento da percepção e acuidade sonora.

A riqueza da sensibilidade humana, manifesta no ouvido musical ou em um olho sensível à beleza das formas – só é cultivada ou criada

nas pessoas mediante o acesso às produções culturais nas quais se objetiva o desenvolvimento histórico dessa sensibilidade, com destaque às obras de arte. (PASQUALINI; EDIT, 2019, p. 69).

Para as autoras — quando utilizamos estratégias que auxiliam a criança a pensar em uma canção, perceber suas variações rítmicas e identificar os efeitos emocionais provocados por sua apreciação, ou quando apresentamos uma ampla produção musical com diferentes ritmos, combinações e instrumentos —, educamos a sensibilidade e contribuimos com a formação abrangente e refinada da capacidade auditiva da criança, oportunizando, assim, o acesso às produções culturais.

A esse respeito, Tormin (2021) nos explica que existem várias formas dos bebês e as crianças pequenas estarem em contato com a música, seja ela de modo formal, seja informal, promovidas de modo intencional ou não, por meio de atividades musicais. Esse estímulo de experiências sonoras vivenciadas pela criança acaba interferindo, significativamente, no seu desenvolvimento musical. Por isso, a autora argumenta que, dependendo da forma como as atividades musicais são ofertadas às crianças, isso interfere na qualidade da estimulação musical.

Dentre as formas de intervenção musical essa pode ser realizada por meio da interação musical ou visando a aprendizagem musical, diferenciando-se aqui que na interação musical o foco principal não é a aprendizagem musical em si, apesar de ser possível ela acontecer também, dependendo dos objetivos e atividades propostas. No entanto, ao diferenciar interação musical de aprendizagem musical, é importante salientar que ambas trazem desenvolvimento musical à criança, mas não necessariamente o desenvolvimento de competências e habilidades musicais no domínio da linguagem musical. (TORMIN, 2021, p. 129).

Acreditando nisso, nosso objetivo não é trazer, nesta seção, uma fórmula que prepare os professores para tornarem as crianças musicistas profissionais, ou identificarem os futuros gênios musicais, mas sinalizar algumas possibilidades para a criança conhecer os expoentes da música infantil brasileira, como: Vinícius de Moraes e Toquinho, Grupo Triii, Palavra Cantata, Tiquequê, Acalanto de Isadora Canto, Ninho Musical de Fabiana Gody, Tic tic Tati, Badulaque com Daniel Ayres e Julia Pittier, Grupo Cia, entre outros, os quais contribuem para a ampliação do repertório musical infantil, valorizando a riqueza dos ritmos de canções populares, poesias e histórias cantadas da literatura infantil.

No entanto se o adulto dedicar o tempo necessário ao desenvolvimento musical das crianças pequenas e se não subestimarem a sua compreensão, elas virão a sentir-se mais à vontade com uma grande variedade de tipos de músicas numa idade mais precoce e desenvolverão atitudes positivas em relação à música que persistirão ao longo da sua vida. Quando se tornarem adultos constituirão públicos mais apreciativos e, por estranho que possa parecer, poderão até ler uma partitura musical com a mesma facilidade com que lêem um jornal, uma revista ou um livro. (GORDON, 2008, p. 9).

Nesse sentido, o autor ressalta a responsabilidade do adulto<sup>30</sup> em aproximar a criança desse universo musical, pois, para ele, as crianças muito pequenas (como, os bebês, por exemplo), ainda, não frequentam as instituições de Educação Infantil e estão sob os cuidados dos pais ou responsáveis. Porém, nós educadores, fundamentados pela Teoria Histórico-Cultural, sabemos que o adulto é o sujeito mais experiente que mediará todo esse processo de interação da criança, com o conhecimento e os objetos produzidos culturalmente, como a música, ou seja, cabe ao professor oportunizar essas vivências aos seus alunos, por meio de práticas educativas sistematizadas. Dessa maneira, toda a ação do professor “com a criança deve ser intencionalmente planejada, organizada, realizada e avaliada com a finalidade de proporcionar as condições necessárias”, a fim de potencializar seu pleno desenvolvimento (LIMA, 2018, p. 109).

Tomin (2021) explica que as interações musicais estabelecidas entre a criança e o adulto criam laços afetivos, sejam por meio das vivências lúdicas, como as pequenas brincadeiras que acontecem naturalmente entre o adulto e a criança pequena, sejam por meio de outras vivências, como apreciar, escutar uma melodia etc., ou seja, os laços afetivos advêm das vivências que apresentam elementos comunicacionais, carregados de musicalidade. Dessa maneira, vale destacar que para haver interação musical, é necessário partir da própria experiência da criança, como as vivências e os conhecimentos já conquistados, contextualizando o fazer musical em uma “dimensão mais ampla e rica, refletindo, desde então, sobre a importância e o papel que a música tem no conjunto de valores constituintes da cultura humana” (BRITO, 2003, p. 15).

---

<sup>3030</sup>Para a THC, o adulto constitui-se como o sujeito responsável pela apresentação do mundo à criança, por sua interação nas relações humanas e com os objetos culturais, bem como proporcionar as condições objetivas (os materiais, o espaço e o tempo) e subjetivas (o acolhimento da criança e seu interesse no que se propõe) necessárias à sua atividade autônoma e atuação como sujeito ativo nos processos que levam à formação e ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas (LIMA, 2018).

Sugerimos um olhar atento e observador do professor para que, em contato com a família, se possível, por meio de conversas, envio de pesquisas ou atividades os envolvam, juntos possam “refletir sobre a presença e o porquê do som, do silêncio e da música na vida de cada um e, especialmente, na educação infantil, acenando para a realização de um trabalho significativo” (BRITO, 2003, p. 15). Isso porque é crucial para o desenvolvimento de atividades musicais a compreensão sob as formas de vibrações sonoras que integram o mundo em que vivemos. Nesse sentido, a autora nos explica que o som está relacionado a tudo que o ouvido percebe sob forma de movimentos vibratórios, sendo as expressões da vida e do universo em movimento, os quais nos indicam ambientes e paisagens sonoras, como a natureza, os animais, os seres humanos e suas criações, máquinas e instrumentos em geral.

O silêncio, por sua vez, constitui-se, segundo Brito (2003), como a ausência dos sons, ou representa os sons que não podemos ouvir, isto é, as vibrações que o nosso ouvido não percebe, seja por estar em movimento muito lento, seja muito rápido, nem sempre as vibrações se transformam em sons para os nossos ouvidos. Com relação a esse aspecto, a autora nos lembra que a nossa escuta é guiada por limites impostos pela nossa cultura, pois o que ouvimos é resultado direto dos sons que estão a nossa volta, musicais ou não. Como corrobora Vigotski (1995), a criança se desenvolve de acordo com o meio em que está inserida, com os objetos construídos socialmente a sua volta, por isso que, desde o nascimento, a criança necessita da relação e da mediação do outro, relações que garantem o acesso e o desenvolvimento dessa criança aos bens materiais, produzidos pela humanidade, enquanto sujeito social e histórico.

Sendo assim, as crianças interagem, permanentemente, com o ambiente sonoro que as envolvem. Defendemos a música, então, como uma atividade presente na vida do homem, pois envolve ações, como: ouvir, cantar e dançar das mais diferentes maneiras. Isso nos possibilita afirmar que o processo de interação musical do bebê inicia pelo contato social, por meio do compartilhamento das diferentes ações sociais, a partir de toda a variedade de sons do cotidiano.

Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo o tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem seu repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons, os momentos de troca de comunicação sonoro-musicais favorecem o

desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (BRITO, 2003, p. 35).

Reafirmamos, portanto, a necessidade de pensarmos em práticas educativas com música, para e com as crianças pequenas, desde os primeiros meses de vida, pois quanto mais cedo estabelecerem contato com a música de forma sistematizada, mais condições terão de desenvolverem funções psíquicas, como a memória, a criação, a sensibilidade, a capacidade de expressar, bem como adquirir capacidades essenciais do fazer musical, como ouvir diversos timbres, pensar em ritmos e sequências sonoras. Segundo Tormin (2021), especialista da área musical, os bebês ampliam os modos de expressão musical, conforme suas conquistas vocais e corporais, desenvolvidas por meio da exploração dos objetos e materiais sonoros. Assim, eles aprendem articular e entoar um número maior de sons, reproduzir onomatopeias e letras simples, explorar gestos sonoros e corporais, como bater palmas, pernas, pés etc. ou se movimentar de acordo com o ritmo da música.

Para os especialistas da área musical, as crianças com dois anos de idade também são capazes de fazerem suas próprias escolhas, descobrirem instrumentos, inventarem, imitarem motivos melódicos e rítmicos, pois brincando aprendem, percebem-se e fazem música. Nesse cenário educativo:

[...] o professor deve atuar sempre como animador, estimulador, promovedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integral, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil (BRITO, 2003, p. 45).

O professor é o principal mediador do conhecimento na Educação Infantil e, por isso, cabe a ele a tarefa de planejar e pensar em atividades que contemplem a linguagem musical, como: atividades com trabalho vocal, interpretação e criação de canções, brinquedos cantados e rítmicos, jogos que reúnem sons, movimentos e dança, jogos de improvisação, sonorização de histórias, elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais, quando possível), invenções musicais (tanto vocais quanto instrumentais), construção de instrumentos e objetos sonoros, escuta sonora e musical, escuta atenta, apreciação musical e reflexões sobre a produção e a escuta (BRITO, 2003). Nesse sentido, como afirmam Gordon (2000) e Tomin (2021), é necessário que o professor, também, pense nos processos de aprendizagens da

criança, aqueles observados a partir da estrutura do desenvolvimento infantil, ou seja, não é só pensar como se deve ensinar as crianças, mas também como elas aprendem um determinado conteúdo e qual seria a sequência de atividades adequadas para aquela fase do desenvolvimento.

Queremos, aqui, pontuar que as atividades que propomos às crianças podem contribuir, de forma decisiva, no desenvolvimento delas, pois além de possibilitarem o cantar, o dançar e o ouvir músicas, as atividades permitem o criar, o perceber, o descobrir, o agir, o identificar e o fazer musical, promovendo alegria, bem-estar e o desenvolvimento de aspectos intelectuais, físicos, motores, afetivos e sociais do desenvolvimento infantil.

A pesquisadora Zagonel (2012) ressalta o aspecto metodológico do ensino com música, considerando três aspectos importantes: o jogo, pensado como uma ação para fazer música e meio de expressão; o desenvolvimento do hábito de pesquisa como enriquecimento de cada etapa do trabalho pedagógico e o uso de gestos como elemento integrante do movimento sonoro musical, além da audição de obras musicais. O pensar musical deve estar atrelado à “exploração do som de todas as maneiras, partindo da ideia da paisagem sonora e estimulando a reflexão e a criação musical durante o processo de aprendizagem” (ZAGONEL, 2012, p. 10). Isto é, trabalhos pedagógicos voltados a propostas que estimulem a criação musical, por exemplo, alguns jogos baseados na voz, no gesto corporal, no movimento e na criação.

Todavia a autora reafirma que despertar na criança capacidades musicais e o gosto pela música é mais importante do que ensinar uma técnica. Ela comenta que sensibilizar a criança para o universo musical precede o ensino de conceitos; que o fazer e a criação musical trazem melhores resultados que o conhecimento teórico de conceitos; que a audição privilegiada é essencial quanto à relação com a notação; que os interesses das crianças podem ser respeitados tanto quanto do professor e que a pesquisa e a descoberta de materiais sonoros se constituem em um mundo mais rico para se entrar na música do que o próprio trabalho voltado, somente, para o ensino com notas e instrumentos.

A esse respeito, Zagonel (2012) apresenta algumas práticas pedagógicas que, necessariamente, não precisam de muitos materiais para sua realização e, sim, das pessoas envolvidas e de alguns recursos disponíveis no ambiente escolar, como papeis, lápis, giz etc., valorizando o potencial criativo do desenvolvimento humano.

Como vimos durante a coleta de dados obtidos em nossa pesquisa, os professores em geral não contam com a aquisição de muitos recursos e instrumentos, como pianos, violões, maracas, reco-reco etc., para utilizarem em suas práticas educativas com música e, por isso, trazer possibilidades de práticas é uma forma de apresentar aos professores caminhos possíveis para o trabalho com a música no ambiente educativo.

Segundo a autora, é possível desenvolver um bom ensino, considerando o indivíduo e a música como um todo, usando seu próprio corpo como instrumento musical, o andar, o bater ritmos com as mãos, pernas e pés e o cantar. De acordo com Gordon (2008), é uma das melhores maneiras de ensinar a criança a descobrir a diferença entre sua voz e sua voz cantada, quando se canta junto com ela, preparando-a para aprendizagens mais complexas futuramente.

É necessário ver a voz como um instrumento eficaz e cheio de possibilidades e recursos para a criação e reprodução sonora, assim como os gestos também podem ser um elemento rico para a emissão do som. É, então, nesse contexto, que a criação e a reprodução musical se fazem presentes, por meio da improvisação, interpretação ou composição. Como exemplificam Brito (2003) e Zagonel (2012), a interpretação consiste na atividade ligada à imitação e reprodução de uma obra, ou seja, somos intérpretes, quando cantamos ou tocamos uma obra musical. O improvisar acontece quando criamos ou modificamos uma música, de modo espontâneo, a partir de sua idealização. A composição prevê a elaboração e a organização de ideias e se caracteriza por sua condição de permanência, segundo as formas de registro, por exemplo, a notação musical. Nesse caso, a composição precede a interpretação musical.

O trabalho na área de música pode (e deve) reunir grande variedade de fontes sonoras. Podem-se confeccionar objetos sonoros com as crianças, introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais que disponham de boa qualidade sonora e não apresentem nenhum risco à segurança de bebês e crianças. Devem-se valorizar os brinquedos populares, como a maraca, o rói-rói ou berra-boi, os piões sonoros, além dos tradicionais chocalhos de bebês, alguns dos quais com timbres muito especiais. Pios de pássaros, sinos de diferentes tamanhos, brinquedos que imitam sons de animais, entre outros (BRITO, 2003, p. 64).

Esses são recursos que podem e devem ser usados na realização das atividades com músicas. Entre os diversos recursos musicais, temos os pequenos

idiofones que são os instrumentos mais adequados para o início das atividades musicais com as crianças, como o sacudir de um chocalho, ganzá<sup>31</sup>, raspar um reco-reco, percutir um par de clavas, um triângulo ou coco são gestos motores que podem ser realizados desde cedo. Também, temos os xilofones da classe dos metalofones, que são lâminas de madeira ou metal dispostas sobre uma caixa de ressonância e percutidas com baquetas, não possuem altura determinada, mas são capazes de produzir notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si), sendo materiais indicados para o trabalho com crianças um pouco maiores, a partir dos 3 anos.

Temos, também, os tambores (membranofones)<sup>32</sup>, os aerofones cujo som é produzido por vias aéreas, como os instrumentos de sopro, e podem ser confeccionados pelas crianças e explorados com gestos motores, realizados para produzir diferentes sons, tocados em movimentos simultâneos, ascendente (do grave para o agudo) ou descendente (do agudo para o grave) etc. (BRITO, 2003).

Com base nessas informações sobre alguns recursos e instrumentos que podem ser utilizados nas práticas educativas com música, ressaltamos a importância de o professor estimular o interesse e a criatividade entre as crianças. Isso, no entanto, só será possível quando ele “respeitar e amar seus alunos e viver a música dentro de si, o professor tem que se dedicar com prazer as suas atividades, procurando manter boas relações” com os seus alunos e com a aquilo que ensina (ZAGONEL, 2012, p. 17).

Dessa maneira, o docente deve pensar na dinâmica e, sempre, transformar suas aulas, enriquecer seu trabalho e não se restringir apenas aos instrumentos plásticos (representativos) que constituem a bandinha rítmica. Vale registrar que, muitas vezes, esses instrumentos danificam a qualidade do som, ao serem explorados, e tornam-se meras imitações visuais dos instrumentos musicais. “Assim, um par de pratos confeccionados com certas tampas de latas podem soar mais e melhor do que o par de pratos de muitas bandinhas por aí!” (BRITO, 2003, p. 67).

---

<sup>31</sup>O Ganzá é um instrumento musical de percussão, feito com um tubo de metal ou plástico em formato de cilindro, preenchido com areia ou grãos.

<sup>32</sup>Os membranofones são instrumentos primitivos, dotados de função sagrada e ritual para muito dos povos, exercendo enorme atração sobre as crianças, confeccionados com peles e/ou tecidos tipo couro (BRITO, 2003).

Por isso ,a partir dos estudos de Brito (2003), sugerimos que os professores construam<sup>33</sup>, junto com as crianças, seus objetos sonoros, pois assim contribuirá para despertar a curiosidade, o interesse e a compreensão de questões elementares referentes à produção do som e sua qualidade, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento desses instrumentos. Desse modo, estará potencializando o desenvolvimento da imaginação, da concentração, da atenção, da capacidade de organizar, planejar e executar. Vale ressaltar que, nesse processo, é necessário sugerir ideias às crianças e mostrar-lhes modelos já prontos para que se sintam instigadas a criarem novos modelos de instrumentos musicais. “Tão importante quanto construir instrumentos é poder fazer música com eles. Com os instrumentos construídos, é possível realizar jogos de improvisação, arranjos para canções conhecidas, sonorização de histórias etc.” (BRITO, 2003, p. 84).

Além de criar os instrumentos e os objetos sonoros e fazer música com eles, também, podemos realizar inúmeras práticas pedagógicas com músicas, por meio do trabalho vocal. Podemos brincar com a voz e explorar diversas possibilidades sonoras, como: imitar as vozes dos animais, os ruídos, o som das letras, entoar movimentos sonoros ascendentes e descendentes, sonorizar histórias e inventar junto com a criança composições que utilizem diferentes sons vocais. Para isso, Brito (2003, p. 89) salienta que esse trabalho vocal só é possível dentro de “um ambiente motivador e descontraído, livre de tensões exageradas, que podem comprometer a qualidade da voz infantil”. Nessa prática, o professor atuará como modelo às crianças e deve se atentar para a forma como fala e canta, prezando por bons hábitos, evitando gritar, forçar a voz, manter-se tranquilo, com boa postura e lembrar da respiração controlada.

Trabalhar com **poesias** também uma ótima maneira de conscientizar as potencialidades vocais, além de unir música e literatura. Interpretar uma poesia valorizando o seu material fonético, bem como o seu conteúdo expressivo, gera resultados interessantes que promovem o crescimento das crianças. Também é possível sonorizá-las, transformando-as em melodias, usando instrumentos musicais para acompanhá-las etc. (BRITO, 2003, p. 91, grifos nossos).

---

<sup>33</sup>Sugerimos a leitura da obra “Música na Educação Infantil: propostas para uma formação integral da criança”, escrito por Teca de Alencar Brito. Em especial, as páginas 69 a 85, onde a autora aborda especificamente a “construção de instrumentos musicais e objetos sonoros”.

A esse respeito, a autora traz o exemplo do trabalho vocal, por meio da canção “Canto do povo de um lugar”<sup>34</sup>, de Caetano Veloso, a qual se constitui como um gênero musical que une música e poesia. Nessa canção, o compositor faz menção ao caráter mágico e ritual presente na melodia, sendo possível, em um primeiro momento de apreciação, desenvolver a escuta sensível e atenta das crianças bem como despertar a sensibilidade e o apreço pelos sons dos instrumentos e da voz cantada. Em um segundo momento, pode-se, ainda, explorar a interpretação musical, de modo que a criança, cantando coletivamente, aprenderá a ouvir a si mesma, o outro e o grupo como um todo.

Dessa forma, desenvolvemos também aspectos da personalidade, como a atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade. É importante apresentar às crianças canções do cancionário infantil tradicional, da música popular brasileira, da música regional, de outros povos etc. Além de cantar as canções que já vêm prontas, elas devem ser estimuladas a improvisar e a inventar canções (BRITO, 2003, p. 93).

Ressaltamos, contudo, que, mesmo, que o professor não seja um cantor profissional, ele pode e deve cantar e brincar com seus alunos. Ele precisa internalizar para si as atividades com música, planejá-las e, se possível, conversar com outros colegas de trabalho, ouvir e cantar (mesmo que só) a música selecionada para sua aula. Isso fará com que ele se sinta mais seguro e confortável ao trabalhar com música, atentando-se para adequar o canto às suas possibilidades vocais.

Outra proposta pedagógica com música que possibilita aprendizagens significativas, apresentada por Brito (2003), é trabalhar com as crianças a famosa canção infantil “O trem de ferro”. Segundo a autora, encontramos muitas variantes para a canção; dependendo do local, em nosso país, ela é composta por um maior número de estrofes, possui alteração da melodia etc. A autora apresenta uma versão cearense escrita a mais de 15 anos, em que aparece, em uma das estrofes, a palavra coca-cola e guaraná, como podemos observar a seguir.

O trem de ferro

O trem de ferro

---

<sup>34</sup> Confira a letra dessa canção: “Todo dia o Sol levanta - E a gente canta - Ao Sol de todo dia / Fim da tarde a terra cora - E a gente chora - Porque finda a tarde / Quando a noite a Lua mansa - E a gente dança - Venerando a noite” (Caetano Veloso).

Quando sai de Pernambuco  
Vai fazendo fuco-fuco  
Até chegar no Ceará.

Rebola, bola  
Você diz que dá e dá  
Você diz que dá na bola  
Na bola você não dá.

Rebola o pai  
Rebola a mãe, rebola a filha  
Eu também sou da família  
Também quero rebolar.

Um pouquinho de coca-cola  
Um pouquinho de guaraná  
O menino vai à escola  
Para aprender o bê-a-bá.

Sete e sete são catorze  
Com mais sete vinte e um  
Tenho sete namorados  
Mas não gosto de nenhum.

Cada vez que vejo um  
Dou um tapa no bumbum.  
(BRITO, 2003, p. 118).

De acordo com Brito (2012), algumas canções, dependendo do tema da letra, possibilitam a realização de inúmeras atividades, musicais ou não, remetendo-nos a outros conteúdos. No caso da canção “O trem de ferro”, podemos explorar uma série de outras questões, como os meios de transportes, a ideia de viajar, os muitos lugares do mundo, as variações de velocidade, os sons produzidos pelo trem e das coisas que se pode encontrar pelo caminho, por exemplo, uma viagem com chuva, ou o canto dos passarinhos, ou as vozes de pessoas conversando durante a viagem etc.

Ao trabalhar a canção “O trem de ferro”, Brito (2003) sugere que podemos, ainda, relacioná-la à literatura: “A grande aventura de Maria Fumaça”, de Ana Maria Machado, história que possibilita trabalhar a sonorização, os ritmos e outras canções. Também podemos, como sugere Brito (2003), estimular a apreciação musical, por meio de outras obras musicais com tema similar, como “O trenzinho do caipira”, de Heitor Villa Lobos; “Trem de ferro”, de Tom Jobim e Manuel Bandeira, e “Fogueiras de inverno”, de S. Prokofiev, que descreve um passeio de trem realizado por soldados russos, “a forma da composição estimula a criação de movimentos de uma cena etc.” (BRITO, 2003, p. 119). Assim, ampliamos e enriquecemos as vivências e as experiências musicais das crianças.

Nesse contexto, os instrumentos musicais, também, podem ser utilizados para o desenvolvimento das atividades com histórias, já que elas possuem uma grande importância no cotidiano escolar das crianças, por estimular a audição, a escuta atenta, a criação, a linguagem oral, o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações e, até, as musicalidades da própria fala, ou seja, fazer música é, de uma maneira ou outra, uma forma de ouvir, inventar e contar história. Para isso, o professor deve narrar a história com voz clara e limpa, valorizando cada parte, por meio de mudanças de entonações, ora usando a voz em seu registro mais grave, ora mais agudo, dependendo da situação, momentos com maior intensidade ou menor intensidade. Esses aspectos enriquecem a interpretação e chamam a atenção dos bebês e crianças para a diversidade sonora, expressiva e de exploração da voz (BRITO, 2003, p. 161-162).

Nesses casos, Brito (2003) sugere que os instrumentos podem servir de sonoplastia<sup>35</sup> da história, por exemplo, ao narrar “a porta abriu-se delicadamente”, pode-se raspar o reco-reco levemente ou, ainda, quando narrar “Maria entrou na sala”, pode-se usar as clavas para expressar os passos de Maria. Vale destacar que, nessa proposta, o professor deve procurar por timbres que mais se aproximam do efeito sonoro pretendido, como tocar um chocalho para sugerir os pingos de uma chuva, sendo exercícios de percepção e discriminação auditiva que aprimoram a sensibilidade e a escuta para desenvolver a imaginação e a criação. Quando a atividade é realizada com crianças maiores (3 anos de idade ou mais), o ideal é que elas, também, opinem e participem desse reconhecimento das fontes sonoras, potencializando, assim, o seu desenvolvimento integral.

Todavia, para que essas e outras tantas possibilidades de práticas educativas com músicas, para e com as crianças na primeira infância, concretizem-se de maneira qualitativa, é imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem que os educadores se apropriem dos conhecimentos teóricos e metodológicos que embasam a prática pedagógica bem como o reconhecimento da criança como sujeito histórico-social, afetivo, cognitivo e cultural que se desenvolve, a partir de suas interações com o mundo em que está inserido.

Como preconiza a THC, o professor é o principal mediador do processo de ensino e aprendizagem na escola, o responsável por organizar as condições históricas

---

<sup>35</sup> Quando o instrumento musical tem a função de sonoplastia, ele geralmente foi usado para imitar um efeito sonoro real (BRITO, 2003, p. 165).

materiais e imateriais necessárias para o pleno desenvolvimento infantil. Ou seja, cabe ao docente propor atividades que potencializem o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e cultural de seus alunos, a fim de promover o processo de Educação e humanização das crianças.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo principal analisar as contribuições da música para o desenvolvimento psíquico das crianças na primeira infância. Entendemos que, por meio do trabalho educativo, bem organizado e desenvolvido com atividades intencionais, pensadas e planejadas, podemos viabilizar a apropriação do conhecimento científico e dos bens culturais bem como de ações promovedoras do desenvolvimento integral da criança. Defendemos que as atividades com músicas viabilizam o desenvolvimento psíquico e são possibilidades de intervenções pedagógicas capazes de ampliarem o vocabulário, aprimorarem capacidades cognitivas bem como desenvolverem a socialização, a criação, a memória, entre outras.

Dessa maneira, em busca de entendermos o conhecimento científico, produzido na área musical, relacionado ao desenvolvimento infantil na primeira infância, realizamos um breve levantamento bibliográfico das produções acadêmicas (teses e dissertações), compreendidas no período de 2008 a 2017. A partir dessa investigação, observamos a necessidade de pesquisa nessa área, especialmente pesquisas com respaldo na THC.

Dada a importância da produção do conhecimento científico para emancipação humana, ao compreendermos a sua realidade objetiva, deparamo-nos com poucos trabalhos que abordassem a temática investigada. Assim, a quantidade de pesquisas encontradas referentes ao ensino com música foi de 29 trabalhos e, desses, somente, seis fizeram menção à música na Educação Infantil. A partir dos estudos teóricos, também realizamos uma entrevista semiestruturada com os professores que atuam na primeira infância na Educação Infantil, com a finalidade de verificarmos as compreensões que esses profissionais apresentaram sobre a importância da música para o desenvolvimento infantil, e se, na prática educativa, procuram contemplar a música como possibilidade de desenvolvimento.

Por meio da análise dos trabalhos científicos e dos resultados das entrevistas, observamos que, em geral, o ensino de música, raramente, fez parte da formação inicial e continuada dos docentes, deixando uma lacuna na formação desses profissionais. Na maioria das vezes, esses profissionais optam por realizarem práticas educativas consideradas mais fáceis e simples de serem implementadas com as crianças, utilizando-se de aparelhos eletrônicos (rádios, CD, televisores, pendrives),

como se esses fossem o único recurso disponível, ou preferem cantar canções de rotinas cuja letras e sons já fazem parte do cotidiano das crianças. Práticas assim, porém, vem na contramão da proposta de um ensino desenvolvente. Por essa razão, torna-se emergente instrumentalizar, teórica e metodologicamente os docentes, para que, assim, tenham condições de desenvolver um trabalho qualitativo com todas as crianças.

Os resultados obtidos nessa pesquisa nos possibilitaram entender o quanto é fundamental olharmos para a qualidade do ensino direcionado às crianças na Educação Infantil, em especial às crianças pequenas, que, desde o primeiro período de vida, apresentam as máximas potencialidades e qualidades psíquicas para se desenvolverem. Percebemos que, embora os professores tivessem algum conhecimento voltado às práticas educativas com músicas, expressaram incertezas e repetições ao relatarem a forma como trabalham a música com as crianças, embora não tinham todas as condições objetivas para atuarem, tentaram relatar o que tinham de melhor e conseguiam realizar dentro de suas limitações.

A esse respeito, também, evidenciamos a essencialidade da compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Defendemos que a TCH se constitui como uma importante teoria que estuda o desenvolvimento humano e o processo de apropriação da cultura humana, fatores indissociáveis para se pensar a atividade de ensino. Nesse sentido, para entender como a música tornou-se um instrumento que potencializa o desenvolvimento psíquico, desde o nascimento, fez-se necessário compreender, também, as fases do desenvolvimento infantil e a atividade guia desse processo. Entendemos que, a partir desse conhecimento, o professor conseguirá pensar em ações educativas e planejar intervenções que objetivam a realização de um bom ensino.

Assim, acreditamos que as práticas educativas com músicas realizadas nas instituições de Educação Infantil não, necessariamente, devem ser tocadas ou cantadas rotineiramente ou o tempo todo às crianças, mas devem ser apresentadas de maneira qualitativa e significativa em sua essencialidade. Em outras palavras, devemos planejar um trabalho musical com melodias, letras, instrumentos musicais, objetos sonoros, composições clássicas, as canções populares, os acalentos entre outras riquezas da cultura musical, de modo a promover o pleno desenvolvimento infantil, em todas as faixas etárias. Desse modo, entendemos que oportunizaremos

condições para as crianças improvisarem e criarem letras, canções, instrumentos, entre outras possibilidades, por meio das atividades com músicas.

Precisamos superar a visão “espontaneísta” e “utilitarista” da música, que, por vezes, é inserida no cotidiano escolar das crianças, apenas, com a função de cumprir a legislação da obrigatoriedade da música na Educação Básica; ou, ainda, apenas, para seguir os documentos orientadores que sugerem a presença da música nas atividades pedagógica dos professores. Como vimos em nossa análise documental, os documentos legais estabelecem a obrigatoriedade do ensino de música, a partir da Educação Básica, mas deixa à mercê dos documentos orientadores, como a BNCC, o Referencial Curricular e o Currículo Escolar, a missão de estabelecerem meios que garantam a efetivação dessa obrigatoriedade. Acontece, porém, que os professores não possuem uma formação continuada adequada, acesso ou conhecimento dos documentos que regem sua prática de ensino, dificultando ainda mais a qualidade do seu planejamento.

Notamos, contudo, que a formação continuada dos professores tem se constituído dentro de um cenário de formações fragmentadas e descontextualizadas, o que demonstra uma descontinuidade na formação desses educadores. Segundo os relatos dos professores entrevistados, eles contavam com cursos de formação que aconteciam bimestralmente; depois, passou para encontros trimestralmente e, por fim, semestralmente, o que nos faz perceber a desvalorização da formação continuada que promove o trabalho qualitativo na Educação Infantil.

Dessa forma, vimos que os cursos de formação são desassociados e independentes uns dos outros, não contribuindo para uma formação sólida, que fundamente os estudos dos docentes e tragam reflexões e reorganizações das suas intervenções educativas em sala de aula. Isso tem como resultado a insegurança do professor em pensar e planejar práticas pedagógicas inovadoras e ricas em conteúdos que desafiem e potencializem o desenvolvimento infantil, impedindo que, muitas vezes, os docentes saiam do “mediatismo”, da rotina pedagógica e, também, auto se desafiem, propondo vivências educativas que sejam significativas e que instiguem a curiosidade e a criação infantil.

Por essa razão, defendemos uma formação continuada que amplie os conhecimentos dos professores, em termos teóricos e metodológicos, mas também em termos legais, ou seja, uma formação que os instrumentalizem para compreenderem os documentos que regem suas práticas educativa. Para isso,

entendemos que uma possível solução seja a efetivação de uma formação consistente, contínua, adequada e qualitativa, que oportunize aos docentes conhecimento base sobre a sua função, em relação ao ensino e às formas de organizar e planejar suas práticas pedagógicas. Superando, assim, a visão do professor que, muitas vezes, associa práticas educativas com atividades desmotivadoras, sem sentido e significado, como vimos nas práticas educativas com músicas, atreladas às canções da rotina escolar, às apresentações em datas comemorativas, momento da acolhida na entrada ou no deslocamento das crianças pela instituição escolar, entre outras atividades desmotivadoras do desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

A realização dessa pesquisa contribuiu para que reafirmássemos a nossa defesa sobre a essencialidade das atividades com músicas nos planejamentos dos professores, enquanto uma forma de potencializar o desenvolvimento das crianças, em especial, dos bebês. Além disso, a música abarca conteúdos de outras áreas do conhecimento, como arte, literatura, matemática, entre outras. Reafirmamos a nossa hipótese de que, na Educação Infantil, a música, ainda, não é trabalhada em todas as dimensões do conhecimento musical e do desenvolvimento infantil, pois, como vimos, os professores não possuem formação que propicie o conhecimento básico a eles, para que desenvolvam um trabalho significativo com música.

A partir dessas confirmações decorrentes da realização dessa pesquisa, outras questões surgiram para serem, posteriormente, estudadas, repensadas e, até, reorganizadas no âmbito da Educação Infantil. Como já mencionado, reafirmamos a defesa da importância das práticas educativas com música para o desenvolvimento psíquico, desde o nascimento, porém constatamos a ineficácia e a falta dessas práticas no ambiente escolar, o que nos levou a repensarmos na necessidade de estudos e vivências musicais (por meio de espetáculos, apresentações artísticas, formações continuadas significativas, rodas de estudos, grupo de estudos, projetos de estudos e extensão), no ambiente escolar ou fora dele, que abordem a questão musical e suas especificidades no ensino, preparando adequadamente o professor da Educação Infantil para atuar em sala de aula, com clareza e segurança. Mas, para isso, necessitamos da presença de um especialista na área musical para fundamentar, orientar, instruir os docentes em sala de aula.

De acordo com Tormin (2021), quando as atividades musicais são ministradas por professores pedagogos nas instituições de Educação Infantil, exceto aqueles

professores que já receberam orientação musical de especialistas na área, em geral, esses professores não conseguem planejar práticas educativas com músicas, de forma a estimular, ampliar e enriquecer o repertório musical e as habilidades cognitivas daquelas que a criança já apresenta, pois lhes faltam orientação e formação musical. Dessa maneira, as atividades realizadas não apresentam a sistematização necessária que a música exige e, portanto, são desenvolvidas sem o compromisso com o pleno desenvolvimento infantil e com a aprendizagem musical, ou seja, a música é apresentada apenas como uma ação recreativa e não como uma atividade de ensino (mesmo que lúdica, mas intencional).

Desse modo, destacamos que a criança está inserida em um universo sonoro repleto de estímulos dos mais variados tipos sonoros, porém não significa que suas necessidades musicais estão sendo atendidas, apenas por fazer parte desse universo sonoro diversificado. Por isso, os docentes possuem a tarefa de enriquecer e ampliar o repertório infantil, desde os primeiros meses de vida, proporcionando às crianças experiências de escutas e de trabalho com sonoridade de forma mediada, pois entendemos que essa é a primeira oportunidade que a criança tem de conhecer novos sons e novas músicas que não fazem parte de seu contexto familiar.

Por meio da análise desse estudo, observamos que a música desempenha uma importante influência no desenvolvimento infantil, em especial nos primeiros meses de vida da criança, quando depende totalmente da atenção, da interação e da sensibilidade dos adultos para ser compreendida e estimulada. Nesse período, a criança possui um potencial elevado para aprender, mas o seu desenvolvimento pode ser potencializado ou prejudicado, dependendo da relação estabelecida com o adulto e com os fatores externos socioculturais, os quais mediarão o curso do seu desenvolvimento. Assim, ressaltamos a necessidade de ações intencionais que promovam o desenvolvimento integral da criança e possibilitem-na o acesso e a apropriação do conhecimento científico e dos bens materiais construídos, historicamente, pela humanidade.

Compreendemos, assim, que para atuarem na Educação Infantil, os professores devem ser capacitados e receberem cursos de formação continuada que contemplem as especificidades do contexto escolar. Esse contexto deve se relacionar com os conhecimentos específicos que farão parte de seus planejamentos, tendo como principal foco a apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento

infantil, colaborando, assim, com aprimoramentos e reconduções de suas práticas educativas.

Portanto, para que aconteça mudanças significativas nesse cenário de descaso com a música na Educação Infantil, é fundamental que continuemos nossos estudos e reflexões sobre o contexto social, histórico e econômico que estamos inseridos. Só, assim, fortificamos nossa luta por uma educação de qualidade que valoriza o professor e garanta a ele o direito de uma formação continuada, com os princípios de humanização e emancipação, de forma a possibilitar-lhe condições objetivas para que ele possa pensar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem; sistematizar suas intervenções pedagógicas; considerar a criança em sua complexidade, particularidade, interesses e com potencial para se desenvolver plenamente.

Asseveremos, contudo, que o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil tem como característica principal apresentar o mundo às crianças, permitir-lhes o desenvolvimento e a formação da personalidade, bem como uma ação consciente e crítica acerca do mundo em que vivem. Nesse sentido, os professores mediadores são indispensáveis para o processo de apropriação e interação da cultura humana. Esses profissionais, a partir do conhecimento que possuem, devem sistematizar práticas de ensino qualitativas para desenvolver, na criança, as funções psíquicas superiores, ultrapassando o conhecimento do senso comum. Por essa razão, acreditamos que a luta pela valorização e capacitação dos professores deve ser constante, para que possamos alcançar um ensino nas instituições infantis que, de fato, potencialize o desenvolvimento infantil e eduque para emancipação, e não para a subserviência.

## REFERÊNCIAS

BEYER, E. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. *In*: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 101- 112.

BEYER, E. S. W. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical de 0 a 24 meses. *In*: ENCONTRO ANUAL DE ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 7., 2001, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ANPPOM; UFMG, 2001. p. 617-620.

BRANDÃO, S. M. O. A produção do conhecimento no contexto da pesquisa social: um ensaio exploratório. **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Universidade Federal do Maranhão. 2011. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/MPASSES\\_E\\_DESAFIOS\\_DAS\\_POLITICAS\\_DE\\_EDUCACAO/A\\_PRODUCAO\\_DO\\_CONHECIMENTO\\_NO\\_CONTEXTO\\_DA\\_PESQUISA\\_SOCIAL.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/MPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/A_PRODUCAO_DO_CONHECIMENTO_NO_CONTEXTO_DA_PESQUISA_SOCIAL.pdf). Acesso: 20 Jan. 2019.

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

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. p. 1.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Lei Ordinária nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008a. p. 1.

BRASIL. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008**. Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/msg/vep-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/msg/vep-622-08.htm). Acesso: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BUCIOLI, E. R.; MOREIRA, A. L. O. R. O currículo da/na rede municipal de Maringá: o recorte em uma escola. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 1, n. 11, p. 94-108, jan./abr. 2018.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez., 2008.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, M. Formação em serviço e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 9., 2010, Marília. **Anais [...]**. Marília: Unesp, 2010.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. 2011. Trabalho de Pós-Doutoramento junto à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), sob a supervisão do Prof. Dr. Newton Duarte.

CHAVES, M. *et al.* O espaço e o tempo para brincar e aprender. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A.; FERRAREZE, S. (org.). **Teoria Histórico-cultural e formação de professores**: estudos de intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2012. p. 45-53.

CHAVES, M. Autores, personagens, letras, pincel e tinta: é hora de brincar e aprender na Educação Infantil. In: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação**. Orientações pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED/PR, 2015. v. 1. p. 61-68.

CHAVES, M. Educação Integral e intervenções pedagógicas: contribuições e proposições da teoria histórico-cultural. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2016. Disponível em: . Acesso em: 2 jul. 2018.

CHAVES, M; FRANCO, A. F. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D,

(org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CORREA, A. N. **Bebês produzem música?** O brincar musical de bebês em berçário. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

CUNHA, S. R. V. (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Aurores associados, 2011.

FACCI, M. G. D. Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

GALUCH, M. T. B.; SILVA, T. S. A.; BOLSANELLO, M. A. Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança surda. **International Studies on Law and Education**, [s. l.], n. 9, p. 83-94, set./dez. 2011.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

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

GORDON, E. E. **Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idades pré-escola**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GORDON, E. E. **Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, set. 2002.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012.

LIMA, V. G. A atividade principal no processo de educação de bebês. *In*: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 91-118.

LOUREIRO, A. M. A. **A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática**. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

LUCENA, D. S. **Música na Escola e Teoria Histórico-Cultural: reflexões sobre o desenvolvimento intelectual na Educação Infantil**. Orientadora: Dra. Marta Chaves. 2018. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá: SEDUC, 2012.

MARINGÁ. Centro Municipal de Educação Infantil. **Projeto Político Pedagógico**. Maringá: CMEI, 2019.

MARQUES, M. L. **A ação pedagógico-musical na educação infantil: um estudo de caso com professora de música**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Arte da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

MARTINEZ, A. P. A. **“O que é, o que é?”: Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2013.

MARX, K. Crítica do Programa de Gotha. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [s.d.]. v. 2.p. 203-234.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: críticas da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempos, 2007.

MATAROLLI, L. C. C. **Refletindo sobre a arte musical e seu emprego na Educação Infantil**. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2003.

MELLO, A. P. B; SUDBRACK, E. M. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-21, 2018.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, introdução e descoberta. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 61-78.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, R. G. **Proposta de implementação da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon de acordo com os parâmetros da BNCC para Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018.

PASQUALINI, J.; EDIT, N. M. A educação como produção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: MAGALHÃES, C.; EDIT, N. M. (org.). **Apropriações Teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

PORTELINHA, Â. M. S.; ZOIA, E. T.; PASQUALOTTO, L. C.; COELHO, R. T.; SBARDELOTTO, V. S. A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Temas e Matizes**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 30-43, jan./jun. 2017.

PRADO, E. F. S. Pós-Grande Indústria e Neoliberalismo. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 25, n 1, p. 11-28, jan./mar. 2005.

REIS, M. R. O bebê e o desenvolvimento da fala. *In*: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

RICHARDISON, R. J. **Pesquisa social método e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, A. S.; BERNARDO, D. G. **Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres**. *In*: TOLEDO, C. de A. A. de; GONZAGA, M. T. C. (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 81-100.

ROMANELLI, G. Antes de falar as crianças cantam! Contribuições sobre o ensino de música na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 2, maio/ago. 2013.

ROMANELLI, G. G. B. Planejamento de aulas de estágio. *In*: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (org.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 125-137. v. 1.

ROMANELLI, G.; CHAVES, M.; BROCA, A. M. S. Música na educação infantil, uma escuta sensível e ativa da criança. *In*: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil**:

estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED, 2015. p. 13-18.

SADER, E. Apresentação. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: críticas da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial de Leandro Konder. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempos, 2007. p. 9-16.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHERER, C. A. **Musicalização e desenvolvimento infantil**: um estudo com crianças de três a cinco anos. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SEBEN, E. E; SUBTIL, M. J. D. Políticas educacionais para o ensino de arte e música: a lei 11.769/2008 e a realidade musical escolar. *In*: LARA, A. M. B.; DEITOS, R. A. (org.). **Políticas educacionais**: um exame de preposições e reformas educacionais. Cascavel: Edunioeste, 2012, p. 319-346.

SKALINSKI JÚNIOR, O. S. Técnicas de entrevista e sua aplicação e pesquisas científicas. *In*: TOLEDO, C. A. A; GONZAGA, M. T. C. (org.). **Metodologia e técnica de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011. p. 173-202.

SOUZA, C. E. **A Cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas na criança**: a atividade docente de musicalização na Educação Infantil. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, P. C. P.; LORENÇO. R. Contribuição do ensino de música na educação básica. *In*: SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO, 11.; COLÓQUIO DE PESQUISA, 6., 2017, Paranaíba. **Anais** [...]. Paranaíba: UEMS, 2017.

TORMIN, M. C. **Dubabi Du**: uma proposta de formação e intervenção musical na creche. 2014. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TORMIN, M. C.; KISHIMOTO, T. M. Formação de professores e musicalização nas creches. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, a. 21, n. 34, p. 147-196, maio/ago. 2018.

TORMIN, M. C. Aprendizagem e interação musical na primeira infância: Perspectivas da MLT de Edwin Gordon. *In*: VECTORE, C; MAIMONE, E. H.; NEGREIROS, F. (org.). **A infância na contemporaneidade**: desafios (im)pertinentes. Teresina: EDUFPI, 2021.

TRIGO, T. A.; SOUZA, R. A. A concepção marxista de história: aspectos da contribuição de Marx para a história da Educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO, 9.; EDUCERE - ENCONTRO DE EDUCAÇÃO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC/PR, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedagogia. Tradução de Zoia Preste e Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: Psicología infantil (Incluye Paidología del adolescente Problemas de la psicología infantil). Madrid: Visor, 1996. p. 249- 274.

VILARINHO, F. F. A; RUAS, J. J. Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. **Opus**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 357-382, set./dez. 2019.

ZAGONEL, B. **Brincando com música na sala de aula**: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. São Paulo: Saraiva, 2012.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA”, que faz parte de um estudo de Mestrado realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), orientado pela professora doutora Heloisa Toshie Irie Saito. O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições da música para o desenvolvimento psíquico na primeira infância.

Para alcançar esse propósito, a sua participação é muito importante, e ela se daria em dois momentos: o primeiro será por meio de um questionário fechado no qual responderá por escrito perguntas relacionadas à sua formação e à formação continuada referente à prática pedagógica com música na Educação Infantil. No segundo momento, participará de uma entrevista semiestruturada que consiste em responder a um questionário a respeito de como é compreendido o trabalho educativo com música na instituição escolar e como esse trabalho é planejado e desenvolvido com as crianças na primeira infância. A entrevista se efetivará em dia e horário que melhor lhe convier e será registrada por meio de gravações de áudio, utilizando um aparelho celular e/ou um gravador. O conteúdo da entrevista será transcrito e poderá ser divulgado exclusivamente com finalidade acadêmico-científica, ou seja, na redação do trabalho em questão, em anais de eventos científicos e em revistas e/ou livros, mantendo os princípios da ética em pesquisa com seres humanos, garantido a sua autoria em relação ao teor da entrevista. Os registros escritos das entrevistas serão guardados em arquivo pessoal da pesquisadora e serão destruídos, após uso para divulgação dos resultados do estudo, em eventos científicos e/ou publicações científicas.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos no desenrolar da entrevista, já que estará sendo questionado por um pesquisador que não faz parte do seu convívio direto. Sendo assim, há riscos emocionais e/ou psicológicos pelo fato de que será exposto a questionamentos que tornarão os processos de formação continuada e a proposta educativa de seu município de domínio público. No entanto encaminharemos a entrevista de modo que possa sentir-se confortável para responder de acordo com suas possibilidades, almejando um mínimo de riscos e o

máximo de benefícios, tendo em vista que sua experiência relatada oportunizará para o meio acadêmico e profissional muitas sugestões e/ou ampliações para o processo de formação continuada dos professores que atuarem na educação infantil. Outro cuidado para diminuir os riscos será o fato de tratarmos os dados colhidos com toda ética e preservação dos mesmos. Nesse sentido, os riscos se justificam pelo benefício esperado.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Ressaltamos que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados conforme as proposições dispostas pelo comitê de ética.

O benefício esperado com a pesquisa é responder as nossas inquietações de como o trabalho pedagógico com a música é desenvolvido em sala de aula e se há uma formação continuada específica para que o ensino com música seja sistematizado pelos professores em sua prática educativa. Para que, assim, seja possível aprimorar os estudos e refletir sobre a prática educativa com música para e com crianças na primeira infância.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante ou responsável pelo participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....

(nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Daniane Salustiano de Lucena Cruz e coordenada pela professora doutora Heloisa Toshie Irie Saito.

\_\_\_\_\_

Data: .....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Daniane Salustiano de Lucena Cruz, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa, aqui, nominado.

Assinatura do pesquisador

Data: \_\_\_/\_\_\_/2020

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: Daniane Salustiano de Lucena Cruz

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco I12, sala 218.

Telefone: (44)99820-6496

E-mail: danianelucena@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)

Endereço: Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-PR

Telefone: (44) 3011-4444

e-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## APÊNDICE B – Questionário Fechado



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>: Heloisa Toshie Irei Saito  
Orientanda: Daniane Salustiano de Lucena Cruz

### QUESTIONÁRIO FECHADO

- ❖ Nome completo:
- ❖ Sexo: Feminino ( ) Masculino ( ) Idade:
- ❖ Formação no Ensino Médio:
- ❖ Ano de Formação:
- ❖ Formação na Graduação:
- ❖ Ano de formação:
- ❖ Formação na Pós-Graduação:
- ❖ Ano de Formação:
- ❖ Possui formação musical? ( ) Sim ( ) Não
- ❖ Se sim, qual?
- ❖ Participa de algum Grupo ou Projeto de Pesquisa? Qual? Onde?
- ❖ Etapa(s) de atuação na Educação Infantil:
- ❖ Tempo de experiência na Educação Infantil:
- ❖ Você possui semanalmente um tempo reservado para a hora atividade?  
( ) sim ( ) não
- ❖ Qual(is) atividade(s) desenvolve durante esta hora atividade? Possui auxílio de alguma pessoa? Se sim, quem o(a) auxilia?
- ❖ Participa de formações continuadas oferecidas pelo município? ( ) sim ( ) não
- ❖ Quais temáticas são contempladas nas formações continuadas que você já participou?
- ❖ Essas formações colaboraram a sua prática pedagógica em sala de aula? Por quê?

## APÊNDICE C – Questionário Fechado respondido - Infantil 0



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>: Heloisa Toshie Irei Saito  
Orientanda: Daniane Salustiano de Lucena Cruz

## QUESTIONÁRIO FECHADO RESPONDIDO - INFANTIL 0

- ❖ **Nome completo:**
- ❖ **Sexo:** Feminino ( X ) Masculino ( ) **Idade:** 48 anos
- ❖ **Formação no Ensino Médio:** Magistério Instituto Educação Estadual de Maringá (IEEM).
- ❖ **Ano de Formação:** aproximadamente em 1999, há uns 20 anos.
- ❖ **Formação na Graduação:** Pedagogia (Grambel).
- ❖ **Ano de formação:** aproximadamente em 2010, há uns 10 anos.
- ❖ **Formação na Pós-Graduação:** Educação Infantil (curso no IEEM).
- ❖ **Ano de Formação:** aproximadamente em 2010, há uns 10 anos.
- ❖ **Possui formação musical?** ( ) Sim (X) Não
- ❖ **Se sim, qual?**
- ❖ **Participa de algum Grupo ou Projeto de Pesquisa? Qual? Onde?** Não.
- ❖ **Etapa(s) de atuação na Educação Infantil:** Infantil 1, 4, 5 e (Infantil 0 - 4 meses até uns 11 meses).
- ❖ **Tempo de experiência na Educação Infantil:** 15 anos na prefeitura.
- ❖ **Você possui semanalmente um tempo reservado para a hora atividade?**  
(X) sim ( ) não
- ❖ **Qual (is) atividade (s) desenvolve durante esta hora atividade? Possui auxílio de alguma pessoa? Se sim, quem te auxilia?** Com os bebês é mais estimulação, na minha sala nem material a gente recebe. Eu faço atividades com eles, porque eu pego materiais das outras salas que sobram, para nossa sala não vem material. Mas tem planejamento, atividades com tintas, mais tinta, pois eles não sabem pintar, não sabem rasgar papel, não sabem colar, trabalhamos mais estimulação, contar histórias, tudo que vem no planejamento do infantil 1 vem no do infantil 0, é igual. Sempre que planejamos temos um apoio da equipe e das meninas do grupo outras professoras, precisando sempre trocamos ideias uma com a outra, a gente tem um grupo bom.
- ❖ **Participa de formações continuadas oferecidas pelo município?** ( X ) sim ( ) não
- ❖ **Quais temáticas são contempladas nas formações continuadas que você já participou?** Contação de história, Musicalização, Desenvolvimento da criança, Conhecimento Científicos com os bebês e figuras e imagens.
- ❖ **Essas formações colaboraram a sua prática pedagógica em sala de aula? Por quê?** Sim, sempre colabora, porque a gente troca muito experiência.

## APÊNDICE D – Questionário Fechado respondido - Infantil 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>: Heloisa Toshie Irei Saito  
Orientanda: Daniane Salustiano de Lucena Cruz

## QUESTIONÁRIO FECHADO RESPONDIDO – INFANTIL 1

- ❖ **Nome completo:**
- ❖ **Sexo:** Feminino ( X ) Masculino ( ) **Idade:** 56 anos
- ❖ **Formação no Ensino Médio:** Colégio Estadual Celino Vieira (Salvador), com Habilitação Básica em Artes (curso técnico de Artes).
- ❖ **Ano de Formação:** 1982.
- ❖ **Formação na Graduação:** Pedagogia (Faculdades Alvorada).
- ❖ **Ano de formação:** 2007-2011.
- ❖ **Formação na Pós-Graduação:** AEE, Ciência da História, Arte e Educação (FCE).
- ❖ **Ano de Formação:** 2019.
- ❖ **Possui formação musical?** ( ) Sim ( x ) Não
- ❖ **Se sim, qual?** Mas sou formada em dançarina e coreógrafa, peças e teatros desde 1986, fora do Brasil. Cursei dança na Faculdade de dança em Salvador, Grupo Elas, mas não conclui.
- ❖ **Participa de algum Grupo ou Projeto de Pesquisa? Qual? Onde?** Participei de grupos de música, orquestra sinfônica em Salvador, já fiz parte do Projeto Axé na Bahia, trabalho direcionado para crianças carentes, projeto voltado a resgatar a música e a arte. Também já participei do Projeto Paraná Centro Integrado de Educação Artística CIACA pela SASC - Secretaria Assistencial Cidadã. E atualmente participo do Coral da Igreja.
- ❖ **Etapas de atuação na Educação Infantil:** Infantil 2, infantil 3, infantil 1 (atualmente) e Infantil 5 (auxiliei no projeto mundo encantado).
- ❖ **Tempo de experiência na Educação Infantil:** desde 1986.
- ❖ **Você possui semanalmente um tempo reservado para a hora atividade?**  
( X ) sim ( ) não
- ❖ **Qual(is) atividade(s) desenvolve durante esta hora atividade? Possui auxílio de alguma pessoa? Se sim, quem te auxilia?** Planejo de acordo com o planejamento da Seduc, pesquiso, tiro dúvidas com outras professoras e colegas e com a equipe, quando necessário. Geralmente, faço 10 horas de hora atividade semanalmente.
- ❖ **Participa de formações continuadas oferecidas pelo município?** ( x ) sim ( ) não
- ❖ **Quais temáticas são contempladas nas formações continuadas que você já participou?** Desenvolvimento da fala, o brincar, Educação Física, espaço da criança, linguagem artística na educação infantil, desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas.

- ❖ **Essas formações colaboraram a sua prática pedagógica em sala de aula? Por quê?** Sim, por exemplo, colabora quando estou fazendo o planejamento e estou com aquela dificuldade, e coincide com o que o curso falou, então eu penso que posso fazer aquilo e argumentar com a prática, sempre buscando mais.

## APÊNDICE E – Questionário Fechado respondido - Infantil 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>: Heloisa Toshie Irei Saito  
Orientanda: Daniane Salustiano de Lucena Cruz

## QUESTIONÁRIO FECHADO RESPONDIDO- INFANTIL 2

- ❖ **Nome Completo:**
- ❖ **Sexo:** Feminino ( X ) Masculino ( ) **Idade:** 60 anos
- ❖ **Formação no Ensino Médio:** Magistério (Santa Cruz de Monte Castelo).
- ❖ **Ano de Formação:** aproximadamente com 32 anos de idade.
- ❖ **Formação na Graduação:** Pedagogia (Unicesumar-EaD).
- ❖ **Ano de formação:** aproximadamente 2014.
- ❖ **Formação na Pós-Graduação:** Psicopedagogia e Educação Especial.
- ❖ **Ano de Formação:** 2015.
- ❖ **Possui formação musical?** ( ) Sim (X) Não
- ❖ **Se sim, qual?**
- ❖ **Participa de algum Grupo ou Projeto de Pesquisa? Qual? Onde?** Não.
- ❖ **Etapa (s) de atuação na Educação Infantil:** Inf. 1, 2, 3.
- ❖ **Tempo de experiência na Educação Infantil:** 9 anos- entrou na prefeitura em 2015, no 2- semestre.
- ❖ **Você possui semanalmente um tempo reservado para a hora atividade?**  
( X ) sim ( ) não
- ❖ **Qual (is) atividade (s) desenvolve durante esta hora atividade? Possui auxílio de alguma pessoa? Se sim, quem te auxilia?** Sigo o planejamento, as atividades que vem da SEDUC. Então a gente faz as atividades baseados naquilo que já vem. Quando estou com dúvidas, a gente procura a supervisora que auxilia a gente que orienta.
- ❖ **Participa de formações continuadas oferecidas pelo município?** ( X ) sim ( ) não
- ❖ **Quais temáticas são contempladas nas formações continuadas que você já participou?** Já teve tema sobre musicalização, sobre brincadeira, acho que foi mais isso, a gente trabalha muito a brincadeira na educação infantil, o desenvolvimento das crianças. Eu já fiz umas três formações com o professor Rafael de Educação Física, que ele fala muito com o trabalhar a brincadeira na educação infantil e sobre a musicalização, o que é mais abordado é isso. Sobre a musicalização a gente canta, cantava, batia palma, cantava baixinho, cantava alto vários tons, várias músicas dançar com as crianças, porque você está trabalhando várias coisas, a oralidade.
- ❖ **Essas formações colaboraram a sua prática pedagógica em sala de aula? Por quê?**

Sim, muito, são coisas assim que a gente não tem o conhecimento só ali no CMEI, e lá a gente tem várias pessoas de vários CMEIs, várias escolas, e cada um fala o jeito que trabalha, então a gente ensina e aprende com os colegas, que fala “ah, eu trabalhei essa matéria”, é passado vários vídeos de como é trabalhado com as crianças na escola. Tudo que a gente ouve e é passado para a gente serve como um aprendizado.

## APÊNDICE F – Questionário Fechado respondido - Infantil 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>: Heloisa Toshie Irei Saito  
Orientanda: Daniane Salustiano de Lucena Cruz

## QUESTIONÁRIO FECHADO RESPONDIDO – INFANTIL 3

- ❖ **Nome Completo:**
- ❖ **Sexo:** Feminino ( ) Masculino ( x ) **Idade:** 20
- ❖ **Formação no Ensino Médio:** Formação Docente.
- ❖ **Ano de Formação:** 2017.
- ❖ **Formação na Graduação:** Artes cênicas.
- ❖ **Ano de formação:** Graduando.
- ❖ **Formação na Pós-Graduação:** Não possui.
- ❖ **Ano de Formação:**
- ❖ **Possui formação musical?** ( ) Sim ( x ) Não
- ❖ **Se sim, qual?**
- ❖ **Participa de algum Grupo ou Projeto de Pesquisa? Qual? Onde?**  
Sim, estou em um grupo de iniciação científica na UEM, onde pesquiso Metodologias anticoloniais para um ensino de teatro antirracista e antissexista para educação infantil.
- ❖ **Etapa (s) de atuação na Educação Infantil:** Infantil 3 e 4.
- ❖ **Tempo de experiência na Educação Infantil: 3 anos:** 1 como estagiário e 2 anos na prefeitura de Maringá como educador infantil.
- ❖ **Você possui semanalmente um tempo reservado para a hora atividade?**  
( X ) sim ( ) não
- ❖ **Qual (is) atividade (s) desenvolve durante esta hora atividade? Possui auxílio de alguma pessoa? Se sim, quem te auxilia?**  
Durante a minha hora atividade utilizo o tempo para elaborações de aulas, separação e criados de materiais que serão usados nas aulas. Geralmente faço a elaboração e as demais funções sozinho.
- ❖ **Participa de formações continuadas oferecidas pelo município?** ( x ) sim ( ) não
- ❖ **Quais temáticas são contempladas nas formações continuadas que você já participou?**  
Desenvolvimento psicomotor.  
Jogos lúdico e o desenvolvimento do autismo.
- ❖ **Essas formações colaboraram a sua prática pedagógica em sala de aula? Por quê?**  
Medianamente, eu diria que colaboraram mais para aquisição de um conhecimento teórico e por vezes algumas chaves para ideias. As ações que me fizeram refletir e desconstruir e reconstruir minhas práticas foram partindo de temas como metodologias anticoloniais.

## APÊNDICE G – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Na graduação e/ou pós-graduação, você teve disciplina(s) que abordava(m) conteúdos voltados para o trabalho pedagógico na Educação Infantil? Você lembra o nome dessa(s) disciplina(s)?
2. Nessa(s) disciplina(s), havia(m) discussões sobre o trabalho com música na Educação Infantil?
3. Você participa das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação? Em caso afirmativo, explique-me como elas acontecem?
4. Nessas formações continuadas, a temática música na Educação Infantil já foi contemplada? De que forma?
5. O que significa música para você?
6. O que você entende por trabalho com música na Educação Infantil?
7. Você acredita que práticas educativas com música podem contribuir para o desenvolvimento das crianças? Como e por quê?
8. Qual(is) documento(s) oficial(is) nacional(is) e/ou estadual(is) voltados para a Educação Infantil você conhece ou já teve acesso?
9. Você se recorda se nesse(s) documento(s) a temática música na Educação Infantil é abordada? De que forma?
10. Conte-me um encaminhamento pedagógico que empregou a música e que você o avaliou positivamente.
11. Com qual frequência e de que maneira o trabalho com a música é contemplado em seu planejamento nos diferentes momentos da rotina do CMEI? Em quais desses momentos, esse trabalho com a música acontece?
12. Você possui apoio da equipe gestora do CMEI para desenvolver ações educativas que envolve música? Como acontece esse apoio?
13. Quais espaços existem no CMEI, além da sala de aula? Descreva-os.
14. E existe algum espaço no CMEI apropriado para serem desenvolvidos atividades com músicas? Quais? Descreva-os?
15. Quais recursos pedagógicos existem no CMEI? Descreva-os.

16. Como você trabalha no CMEI com a criança, utilizando esses espaços e recursos pedagógicos?
17. Você acredita que no CMEI é realizada uma ação eficaz para desenvolver um trabalho qualitativo com música para as crianças dos diferentes níveis da Educação Infantil? Por quê? Dê exemplos.

## APÊNDICE H – Roteiro de entrevista respondido - Infantil 0

ROTEIRO DE ENTREVISTA RESPONDIDO  
PROFESSORA INFANTIL 0

1. Na graduação e/ou pós-graduação, você teve disciplina(s) que abordava(m) conteúdos voltados para o trabalho pedagógico na Educação Infantil? Você lembra o nome dessa(s) disciplina(s)?

Sim, mas no geral nada específico, por exemplo, só sobre o berçário não tinha. Não lembro o nome delas.

2. Nessa(s) disciplina(s), havia(m) discussões sobre o trabalho com música na Educação Infantil?

Sim. Mas não lembro quais.

3. Você participa das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação? Em caso afirmativo, explique-me como elas acontecem?

Tem um cronograma e eles mandam um dia específico para a gente participar da formação.

4. Nessas formações continuadas, a temática música na Educação Infantil já foi contemplada? De que forma?

Contação de história, coisa pouco fantoche simples, por exemplo você vai contar a história dos três porquinhos, você deve reduzir a história, conta rápido, por partes. Um dia você conta olha o porquinho, no outro olha a casinha etc... Musicalização coisa rápida músicas não extensas: uma estrofe por vez, trabalhava uma música a semana toda, por exemplo, ao trabalhar a música do meu pintinho você canta quase que a semana inteira e várias vezes em vários tons para desenvolver a atenção, visão, audição, desenvolvimento físico etc. Desenvolvimento da criança, chamar a atenção deles, para se movimentarem, para procurarem, observar o som, desenvolver o falar, desenvolver o bebê. Temas como trabalhar o conhecimento científicos com os bebês, como desenvolver atividades com os bebês? Ex.: como trabalhar o conteúdo da planta. Mostra a imagem da planta, falar da planta, desenhar a planta. Na formação aprendíamos o jeito de como falar com os bebês. Mostra muita figura, figura de tudo, até os bebês apontarem com o dedo e começar a balbuciar.

5. O que significa música para você?

Além do desenvolvimento físico, emocional, motor, tudo. A música desenvolve tudo.

6. O que você entende por trabalho com música na Educação Infantil?

É você desenvolver a criança no intelectual no físico, no emocional, e pela música a criança pode expressar todas as suas emoções.

7. Você acredita que práticas educativas com música podem contribuir para o desenvolvimento das crianças? Como e por quê?

Eu acredito, através da música a criança se desenvolve, ela mostra muita coisa para a gente. Por exemplo, se você vai cantar uma musiquinha, conforme a criança está com o emocional dela, ela faz a atividade com a música, uma musiquinha que a criança pode pular um monte.

8. Qual(is) documento(s) oficial(is) nacional(is) e/ou estadual(is) voltados para a Educação Infantil você conhece ou já teve acesso? Só autores, outros não lembro.

Só aqueles livros que elas pedem para a gente ler, do Demerval Saviani esses assim. Documentos assim, eu não lembro não!

9. Você se recorda se nesse(s) documento(s) a temática música na Educação Infantil é abordada? De que forma?

Sim, ela é abordada no desenvolvimento, através da música você consegue desenvolver a atenção.

10. Conte-me um encaminhamento pedagógico que empregou a música e que você o avaliou positivamente.

A gente cantou uma música, foi até muito bonito, a gente fez uma apresentação da música do sapo, as crianças, assim, que eu colocava o pé na sala eles já batiam o pezinho para a gente cantar a música do sapo. Então eles ligaram o desenvolvimento do corpo deles com a música. Eles me viam e já queriam cantar a música, eles não falavam, mas se expressavam, faziam o gesto que era para cantar a música.

11. Com qual frequência e de que maneira o trabalho com a música é contemplado em seu planejamento nos diferentes momentos da rotina do CMEI? Em quais desses momentos esse trabalho com a música acontece?

Direto, a gente canta o dia inteiro, período quase total, a única hora que a gente não canta música é na hora da contação, tudo que a gente vai desenvolver neles é através da música. A gente procura música mais infantil, uma música não muito complexa e nem muito longa.

12. Você possui apoio da equipe gestora do CMEI para desenvolver ações educativas que envolvem música? Como acontece esse apoio?

Sim, a equipe pesquisa música para a gente, até teve uma música que elas me falaram “- olha que música legal”, gravaram no pendrive e deram para nós. Até música da cultura de alunos haitiano que eu tinha matriculado na sala, a equipe gravou, pesquisou até com vídeo a música deles e deram para nós, ficou bem legal.

13. Quais espaços existem no CMEI, além da sala de aula? Descreva-os.

Nós temos o gramado, quando é final de ano quando eles estão quase andando, eles vão para o gramado. Perto da nossa sala, temo corredor o pátio, no final do ano levamos eles para brincarem na casinha, no trezinho e a gente já fazia visita em outras salas, no refeitório em outros pátios reconhecendo mais partes do CMEI.

14. E existe algum espaço no CMEI apropriado para serem desenvolvidos atividades com músicas? Quais? Descreva-os?

A gente utiliza sempre a sala e o solário.

15. Quais recursos pedagógicos existem no CMEI? Descreva-os.

A gente usa muito a bandinha, bola, para desenvolver os sons, muitos chocalhos, andadores, fazemos painéis com eles, usamos muita tinta, a gente faz painel de sensorio motor. Por exemplo, quando é para trabalhar animais a gente faz os animais, coisa pouca, a gente faz o cachorrinho, gato, coisa simples, para pintar com o dedinho deles, uma vez a gente trabalho os peixes e colocamos o retroprojeter na sala e ficou os peixes nadando na parede e eles adoraram ficar relando nos peixinhos que apareciam na parede. No final montamos um painel de peixes com eles e falávamos “Cadê o peixe?” e eles iam mostrar para a gente, porque fizemos os peixinhos com as mãozinhas deles. Eles viram figuras de peixes, mostrávamos a figura no retro, na revista no painel e falávamos muito para eles fazerem essa ligação.

16. Como você trabalha no CMEI com a criança, utilizando esses e espaços e recursos pedagógicos?

Respondeu à questão na questão anterior.

17. Você acredita que no CMEI é realizada uma ação eficaz para desenvolver um trabalho qualitativo com música para as crianças dos diferentes níveis da Educação Infantil? Por quê? Dê exemplos.

Olha nessa pergunta vai muito de acordo com a pessoa que está trabalhando, porque você pode ter recursos milhares. Mas sim a gente faz muita apresentação com música, as outras professoras no geral também.

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista respondido - Infantil 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA RESPONDIDO  
PROFESSORA INFANTIL 1

1. Na graduação e/ou pós-graduação, você teve disciplina(s) que abordava(m) conteúdos voltados para o trabalho pedagógico na Educação Infantil? Você lembra o nome dessa(s) disciplina(s)?

Sim certamente, a educação infantil era questionada toda hora pelos professores em geral, se podemos trabalhar com certos temas, as questões estéticas, éticas os gêneros, a sexologia da criança, a história em si, o índio, o negro etc.

2. Nessa(s) disciplina(s), havia(m) discussões sobre o trabalho com música na Educação Infantil?

Sim, na faculdade que fiz teve, a gente fez até um projeto sobre o ‘Brincarte’ e o trabalho da música que a professora pediu para nos constituir bandinha com sucatas. No segundo/ terceiro ano já de Pedagogia a gente fez um projeto muito legal, era de bandinha com sucatas, muito bom, muito legal, a gente tinha a teoria e depois a prática, nos finais de semana ficávamos em algum lugar fazendo, fomos para Sarandi, Iguaraçu, levar esses projetos nas Igrejas Católicas, para as crianças dos bairros. Que a gente desenvolvia no final de semana e depois tinha aquela carga horária que a gente precisava.

3. Você participa das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação? Em caso afirmativo, explique-me como elas acontecem?

Sim, elas acontecem esporadicamente algumas vezes por ano, as vezes bimestral, trimestral, e agora acontece semestralmente.

4. Nessas formações continuadas, a temática música na Educação Infantil já foi contemplada? De que forma?

Sim, nos cursos expositivos sempre relacionado com um outro conteúdo, por exemplo, jogos, brincadeiras, linguagem oral as vezes aparece algumas músicas.

5. O que significa música para você?

Nossa para mim a música é tudo, sou suspeita em responder (risos), é para mim o louvor é viver, é você viver, o ar que respiro é uma música.

6. O que você entende por trabalho com música na Educação Infantil?

É vivenciar, é dar oportunidade à criança, é vivenciar o sobrenatural, o lúdico, é ajudar, é alfabetizar, porque a música, ela norteia tudo, ela dá, ela envolve o pedagógico, o físico, o caminhar, o andar, o falar, o prospectivo e o conectivo da criança fica mais aguçado. E a música é o que norteia a Educação Infantil.

7. Você acredita que práticas educativas com música podem contribuir ao desenvolvimento das crianças? Como e por quê?

Pode e dever, está sendo encaminhado a fazer isso, como eu falo, desde o útero da sua mãe, a criança escuta, você já conhece a música, a palavra do seu pai falando com você, a sua mãe isso é música, e quando você nasce você já cresce, você já tem essa percepção da escuta 'papai e mamãe' desde pequenininho. Eu tive uma experiência com minha sobrinha eu estava fazendo o meu TCC e minha irmã estava grávida e ela colocava uma música muito interessante e minha sobrinha depois que nasceu ao colocar aquela música ela se identificava e até hoje ela gosta muito de música.

8. Qual(is) documento(s) oficial(is) nacional(is) e/ou estadual(is) voltados para a Educação Infantil você conhece ou já teve acesso?

O Referencial Curricular, que é muito é, esse, é a nossa cartilha né?! A BNCC, os PCNs e tem o Currículo voltado para a área de arte que está sendo mais divulgado online (é um currículo internacional). PCNs onde está todo o estatuto do Paraná e outro que eu também conheço que fala de estatuto é o ECA, no Eca fica bem claro que tipo de música não é apologia à violência. Nos Estados Unidos já tem esse currículo, tudo já sai completo a arte a música tudo dentro e estão trabalhando na Educação Infantil. E a LDB e eu tenho acesso a eles e aquele caderno bem grosso que ganhamos quando fomos contratados é ... o Currículo de Maringá. E hoje estou estudando muito a BNCC que em Maringá está bem desenvolvido e tendo acesso.

9. Você se recorda se nesse(s) documento(s) a temática música na Educação Infantil é abordada? De que forma?

Olha o que eu consigo pontuar, tem a composição didática, porque, trabalha muito com a música clássica voltada na concentração, atenção das crianças. Já ouviu falar? O pessoal da Seduc teve um ano que eles trabalharam isso, sugeriu isso para ser trabalhado. A concentração da criança em tudo em geral o cognitivo da criança. No referencial a composição clássica voltada para a Educação Infantil., o ritmo instrumental ne?! O clássico Osvaldo Biancard.

10. Conte-me um encaminhamento pedagógico que empregou a música e que você o avaliou positivamente.

Eu sempre tento colocar a presença da música para mim, cantar, aprender a cantar a música de diversas formas com diversos ritmos tentar introduzir isso em mim. E depois passar para a criança de uma maneira prazerosa. Por exemplo, na hora da comida, na hora do, esses intervalos, meu lanchinho,

meu almoço, bom dia ao chegar, “bom dia amiguinhos tudo bem?” Colocar a música ao abordar a criança, tornar uma coisa mais alegre, a música leva isso, na hora de dormir, tentar trabalhar isso com eles, na linguagem dessa música ele entender, ser ouvido, aprender a música, ter uma linguagem mais branda e acolhedora. E quando você promove o trabalho com a música você consegue até mesmo conhecer a criança colocar o nome dele, na primeira semana de acolhimento a gente tenta colocar, saber o nome da criança, quem é? Colocar a música da canoa, por exemplo a “canoa virou, foi por causa da Maria que não soube remar” colocar o nome da criança a Maria, essa atitude de atividade deixa-o mais confortável.

11. Com qual frequência e de que maneira o trabalho com a música é contemplado em seu planejamento nos diferentes momentos da rotina do CMEI? Em quais desses momentos, esse trabalho com a música acontece?

Sempre! Sempre tem uma música, tem uma canção de uma música. Por que trabalhar essa música? Se eu quero que desenvolva, falar sobre o dia, colocar junto com a BNCC facilita muito fazer o planejamento, a música já está lá, como trabalhar o sol? Como trabalhar a chuva? Você traz a música quando for fazer um mobile, por exemplo, e deixar a criança, chamar atenção da criança cantando com ela, e trazer sempre, narrar a história com a música que você vai trabalhar. Buscar o tema e voltar para a música, que vai fazer ela lembrar a data de nascimento dela o tempo, o nome dela, quem é ela?! A identidade dela, como está o dia, como não está, as cores, o arco-íris sempre por meio da música cantada.

12. Você possui apoio da equipe gestora do CMEI para desenvolver ações educativas que envolvem música? Como acontece esse apoio?

Sim, graças a Deus, a diretora corre atrás, sempre nos instigando vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, ela também impõe a opinião dela e eu respeito, ela ouve a minha, sempre discutimos assim: “o que você acha? Vamos fazer assim!?” Então a gente vê que tem um apoio dela, quando não tem ela sempre fala “pode fazer, vamos embora vamos juntos tentar buscar!”, tem muita gente eu trabalho e um CMEI muito grande. Mas tem esse apoio, tem essa troca para não sair nada que não seja como desmerecer o trabalho das outras colegas também. É uma Equipe né?! Temos um calendário onde a equipe está sempre comunicando está olhando, olha em tal dia em momento tal, vamos fazer esse trabalho, vamos começar?! Tem os calendários os horários direitinho, o que pode e não pode fazer, o que não pode fazer, está sempre conversando, por exemplo, nós tivemos muito problemas ano passado nos dias dos pais né?! O calendário dos pais não estava, então, substituímos o dia do brincar, sem prejudicar o emocional das crianças foi tudo conversado, sempre atendo ao calendário, sempre se informar, sobre a meta desse ano qual o objetivo, das atividades se está ok, com o nosso tema.

13. Quais espaços existem no CMEI, além da sala de aula? Descreva-os.

Tem a salas com os solários, uma área que é coberta, como um redondo, que é todo limpo, e toda a sexta-feira as crianças tem acesso, e dá para ouvir a música do hino nacional, fica todos reunidos ali. Por trás dessa área coberta tem um gramado, o fundo tem muitas áreas que a gente pode ir.

14. E existe algum espaço no CMEI apropriado para serem desenvolvidos atividades com músicas? Quais? Descreva-os?

Sim, tem um espaço grande e aberto com gramado que fica no fundo do CMEI.

15. Quais recursos pedagógicos existem no CMEI? Descreva-os.

Sim tem o rádio, o som, tem as bandinhas, um material que foi enviado pela Seduc, tem o material de sucata tem garrafas, aproveitando os projetos que a hora atividade está fazendo e construindo com as crianças também, chocalho, vamos aproveitando o que a outra tem e vamos trocando com a experiência da outra: “Ah!, vamos trabalhar com maracas, você tem maracas? Você me empresta a maracas para a atividade tal?!”.

16. Como você trabalha no CMEI com a criança utilizando esses espaços e recursos pedagógicos?

Primeiro eu apresento para as crianças o que é isso, como funciona e para que serve, a minha experiência é com o infantil 1 como falei, eu estava produzindo com eles é o xilofone, eles não sabem o que é o xilofone, mas eu sei o que é, eu trago ele e mostro como é o som, o que faz, e eu vou passando de um a um para que todos possam tocar. Eu tenho uma guitarra e levei para a escola, é um instrumento rosa pequeno, aí eu vou perguntando – “sabe que instrumento é esse?”, eles não sabem, mas o toque, eu dou para cada um possa ter a experiência de tocar e sentir o objeto. Depois eu deixo esse objeto do meu lado para ver como a criança vai pegar esse objeto e eles fazem certinho como eu ensinei. Eu trabalho sempre me sala ou no solário, como as crianças são pequenas elas não têm aquela confiança, e precisam conhecer o espaço, eles não muito pequenos ainda, o material não é para a faixa etária deles. Nessa área que é coberta tem uma casinha de plástico e um trenzinho, estava trabalhando a roda e cantando “o trenzinho, roda, roda” e levo isso para a sala de aula e trabalho o brincar.

17. Você acredita que no CMEI é realizada uma ação eficaz para desenvolver um trabalho qualitativo com música para as crianças dos diferentes níveis da Educação Infantil? Por quê? Dê exemplos.

Como eu já falei tenho uma diretora que ela é sagas, sempre tenta trazer novidade ao ambiente, músicas, ela tenta colocar isso nos espaços das crianças, mas nem todos aceitam isso, mas ela tenta fazer esse trabalho, trazer a música essa linguagem, a musicalidade. Agora tem gente que quer escutar música tem gente que não, teve uma semana que ela fez um teste colocou uma música para almoçar, um clássico para a criança ficar mais

calma, mas tem criança que não gosta, professore também, então fica a desejar.

*OBS: Nessa entrevista a participante referiu-se a BNCC como BCN*

## APÊNDICE J – Roteiro de entrevista respondido - Infantil 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA RESPONDIDO  
PROFESSOR INFANTIL 2

1. Na graduação e/ou pós-graduação, você teve disciplina(s) que abordava(m) conteúdos voltados para o trabalho pedagógico na Educação Infantil? Você lembra o nome dessa(s) disciplina(s)?

Eu me lembro na faculdade que era falado de como trabalhar com a criança, o desenvolvimento da criança, disciplinas de metodologias que tinha que eles falavam muito sobre a educação.

2. Nessa(s) disciplina(s), havia(m) discussões sobre o trabalho com música na Educação Infantil?

Eu lembro que falava muito sobre arte, desenho, como trabalhar com a criança a coordenação, mas a música .... a eu não lembro, mas com certeza foi falado, pois a música é fundamental é muito importante na educação.

3. Você participa das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação? Em caso afirmativo, explique-me como elas acontecem?

Sim, muito, são coisas assim que a gente não tem o conhecimento só ali no CMEI, e lá a gente tem várias pessoas de vários CMEIs, várias escolas, e cada um fala o jeito que trabalha, então a gente ensina e aprende com os colegas, que fala á eu trabalhei essa matéria, é passado vários vídeos de como é trabalhado com as crianças na escola. Tudo que a gente ouve, é passado para a gente serve como um aprendizado.

A formação acontecia nas salas da Seduc, no novo centro, era das 8hrs até 12hrs ou 13hrs30min as vezes quando não tinha intervalo a gente saia mais cedo. Geralmente era em duas pessoas que davam o curso uma apresentava uma parte depois o outro concluía, ganhávamos uma apostila, passava os slides, passava e explicava e pediam para a gente comentar alguma coisa que tinha entendido ou perguntar.

4. Nessas formações continuadas, a temática música na Educação Infantil já foi contemplada? De que forma?

Sobre a musicalização a gente canta, cantava, batia palma, cantava baixinho, cantava alto vários tons, várias músicas dançar com as crianças, porque você está trabalhando várias coisas, a oralidade

5. O que significa música para você?

Eu sempre gostei muito de música, acho que para mim ela é alegria, até quando meu filho tinha uns sete anos eu comprei um violão para meu filho,

queria que ele fizesse música, mas não foi, não deu, ele não gostou, não tinha o dom, e agora estou me realizando com meu neto que ele tem 11 anos, despertou o desejo, pegou o violão que foi comprado para meu filho 30 anos atrás, e do nada assim ele entrou no YouTube e abaixou as músicas e aprendeu sozinho. Então a música para mim é vida, alegria, sentimento, saudades. Envolve muita coisa na música.

6. O que você entende por trabalho com música na Educação Infantil?

Eu acho muito importante, a gente vê aqueles pequenininhos que chegam lá chorando todo tímidos, e de repente você começa a cantar e aquela criança começa a se soltar, começa a fazer o movimento do corpinho bater uma palminha, parece que a música é contagiante. E eu acho assim, muito importante para o desenvolvimento da criança, começa assim do nada a sorrir se um está batendo palam o outra já começa também, levanta para dançar logo a turminha toda esta ali levanta está ali cantando.

7. Você acredita que práticas educativas com música podem contribuir ao desenvolvimento das crianças? Como e por quê?

Nossa muito, o movimento você vê a criança dançando vai para um lado para o outro e cantando, ajuda na oralidade, na socialização com os amigos e professores.

8. Qual(is) documento(s) oficial(is) nacional(is) e/ou estadual(is) voltados para a Educação Infantil você conhece ou já teve acesso?

Eu até tive acesso, pelos cursos que a gente faz na escola, mas eu não lembro, a diretora apresenta o documento para gente lá e tudo, a tem a ... é a pais e mestres nomes que eu não lembro.

9. Você se recorda se nesse(s) documento(s) a temática música na Educação Infantil é abordada? De que forma?

Olha, pegar os documentos e ler, a não ser assim aquelas partes que quando vem a formação para gente no início do ano que fazemos ali junto com a orientadora e com a direção, sempre tem umas partes que fala, mas são poucas eu não vou dizer assim que eu tenho o conhecimento do documento inteiro.

10. Conte-me um encaminhamento pedagógico que empregou a música e que você o avaliou positivamente.

Teve uma vez que a gente trabalhou a música assim, estátua, a gente fez um painel, eles pintaram, colaram, foi bom para eles aprenderam bastante coisa, eu acho que foi um trabalho que desenvolveu bem as crianças, foi um trabalho positivo, mas tem várias músicas que a gente trabalha, assim com eles, músicas infantis que a gente nunca deixa de apresentar assim um painel, as músicas em si, a gente dança com eles, faz apresentação com eles, tem várias músicas, a do pato, a da borboletinha tem muitas músicas.

A gente apresenta a música, canta com eles, batendo palma, dançando depende da música.

11. Com qual frequência e de que maneira o trabalho com a música é contemplado em seu planejamento, nos diferentes momentos da rotina do CMEI? Em quais desses momentos, esse trabalho com a música acontece?

No infantil 2, mesmo que não vinha a música no planejamento, eu colocava, sempre ou após alguma atividade, ou antes do almoço eu sempre cantava alguma musiquinha com eles, as vezes na entrada, para eles se animarem um pouquinho, ou a gente canta uma ou duas músicas para eles se acalmarem, sentarem... eu costumo fazer um círculo para gente cantar as músicas para depois dar atividade. Quando vai chegando no horário do almoço a gente tem um tempinho a gente vai cantando, dançando na sala, até chegar o horário do almoço, isso é coisa de 5 a 8 minutinhos, a música sempre está presente.

12. Você possui apoio da equipe gestora do CMEI para desenvolver ações educativas que envolve música? Como acontece esse apoio?

Sim, elas apoiam, as vezes pedem para a gente levar as crianças no pátio cantar, depois por exemplo, cantamos a música do sapo, vamos fazer imitação do sapo ou a música dos bichos, vamos imitar os bichos, elas orientam sim, apoiam acham bacana.

13. Quais espaços existem no CMEI, além da sala de aula? Descreva-os.

Então ali no Alexandre Sophia, as salas do infantil 2 e 1 tem o solário onde eles podem ficar, tem também o pátio que é coberto, a secretaria e um espaço no meio que é coberto, onde pode estar levando as crianças ali tem trezinho, tem casinha, a gente fica ali e pode pegar as motoquinhas, principalmente nos dias em que está chovendo, pois como tem a cobertura a gente pode ficar ali a vontade, tem o gramado, tem dois parques do lado do CMEI, meio alto que dá mais para infantil 4 e 5 e tem um parquinho menos mais para o infantil 2 e 3. Tem um refeitório grande com 6 mesas.

14. E existe algum espaço no CMEI apropriado para serem desenvolvidos atividades com músicas? Quais? Descreva-os?

Hum não tem. Se fosse para eu trabalhar alguma atividade com música eu iria para o gramado, pois na parte coberta tem sala dos lados e as vezes atrapalha. No gramado atrás do CMEI tem um espaço bem grande para isso.

15. Quais recursos pedagógicos existem no CMEI? Descreva-os.

Nossa a gente leva tanta coisa, acaba fazendo muitos brinquedos pedagógicos com sucatas, o que eu achei bacana, foi que ... temos rádio disponível, caixinha de som, que podemos colocar o pendrive, trabalhar com as crianças, historias, contada e cantada, músicas, muitas coisas vêm no planejamento sons de

animais e agente usa aquele rádio. Tem aquela bandinha que as crianças gostam, e de vez em quando a gente pega para trabalhar com eles. Tem bola, bambolê, panelinhas, cordas etc.

16. Como você trabalha no CMEI com a criança, utilizando esses espaços e recursos pedagógicos?

Então a gente faz pura brincadeira, por exemplo, o bambolê a gente faz de toquinha, é coelho sai da toca, depois a gente pede pergunta se está dentro se está fora, procura contar quantos estão dentro do bambolê quantos que estão fora, separa eles em equipes quem vai entrar dentro do bambolê azul etc. Com a corda para eles passarem por cima.

17. Você acredita que, no CMEI, é realizada uma ação eficaz para desenvolver um trabalho qualitativo com música para as crianças dos diferentes níveis da Educação Infantil? Por quê? Dê exemplos.

Não sei exatamente se é realizado uma coisa positiva, mas que deveria ser sim, porque ali no infantil um eu vejo as crianças, você chega lá eles estão cantando apontam a parte do corpinho que é falado na música, de certa forma é trabalhado sim de forma positiva, no final de ano é trabalhado em comemoração das mães pais a gente faz apresentação com música, então eu penso sim que é trabalhado de uma forma positiva, porque a gente se desempenha muito para aquela apresentação, com aquela música para as crianças fazer tudo bonitinho, e a agente acaba se surpreendendo, na sala eles não fazem nada e chega lá eles fazem tudo.

## APÊNDICE K – Roteiro de entrevista respondido - Infantil 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA RESPONDIDO  
PROFESSOR INFANTIL 3

1. Na graduação e/ou pós-graduação, você teve disciplina(s) que abordava(m) conteúdos voltados para o trabalho pedagógico na Educação Infantil? Você lembra o nome dessa(s) disciplina(s)?

Sim na graduação que estou cursando, cada uma na sua especificidade, por exemplo, quando a gente passou por música, na disciplina de música foi abordado sobre música na educação infantil, jogos dramáticos/teatrais também sempre uma 'pincelada' de leve.

Tive até agora umas três- quatro disciplinas que falaram sobre música: música, teatro na escola e teatro na educação e jogos teatrais.

2. Nessa(s) disciplina(s), havia(m) discussões sobre o trabalho com música na Educação Infantil?

Sim, especialmente a de música. Eram abordadas noções musicais como ritmo, percepções de música, construção da voz, não construção da voz, mas para a gente entender como funciona a voz infantil a voz de uma criança.

3. Você participa das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação? Em caso afirmativo, explique-me como elas acontecem?

Sim, geralmente essas formações acontecem dentro de uma sala fora do CMEI, no escritório da Seduc, e geralmente são de formas somente expositivas, com algumas pequenas participações durante as formações, mas em sua grande parte expositivas só. Acontecem se não me engano duas vezes ao ano ou até três.

4. Nessas formações continuadas, a temática música na Educação Infantil já foi contemplada? De que forma?

Nesses dois anos que estou trabalhando como educador no município não tive nenhuma formação sobre música. Apenas aparece a temática nos planejamentos da SEDUC.

5. O que significa música para você?

Eu diria que uma forma de expressar, e de se entender dentro do mundo.

6. O que você entende por trabalho com música na Educação Infantil?

Atualmente eu acho que ainda a gente consegue, trabalha a música dentro de sala de aula, mas muito com a ideia de que essa música e para alcançar algo além e não só para ser trabalhada música com música em si como conteúdo em sua totalidade. Eu vejo a música como essa disciplina como conteúdo que tem que ser explicados por si só, porque é necessário aprender música. Por exemplo, você utilizar a música para desenvolver a memória, você utilizar a música somente porque ela desenvolve a sua oralidade, não! É importante aprender música porque música é uma forma de se expressar, é uma forma de você dialogar com uma outra pessoa, expor quem você é a sua subjetividade.

7. Você acredita que práticas educativas com música podem contribuir para o desenvolvimento das crianças? Como e por quê?

Com certeza, promovendo a ela essa autonomia por si só, para ela se entender como pessoa ou entender seu corpo, entender como é que ela pretende falar com um músico e depois nesses outros sentidos que a música também propõem que é o desenvolvimento de coordenação, percepção de ritmo, de tonalidades, até de forma de ver o mundo diferente, porque, querendo ou não música é uma questão cultural, então como é que ela traz essas outras culturas para a Educação Infantil também?

8. Qual(is) documento(s) oficial(is) nacional(is) e/ou estadual(is) voltados para a Educação Infantil você conhece ou já teve acesso?

A BNCC, o documento norteador aqui de Maringá e agora estou fazendo a leitura do PPP do CMEI que eu estou. Ouvi falar desses documentos como o PPP alguns outros documentos como o PCNs e DCNs através do Magistério e também na Graduação, a BNCC eu estou estudando a fundo para minha pesquisa também e dentro da Graduação, e o PPP sei lá por curiosidade dentro da Universidade e por necessidade.

9. Você se recorda se nesse(s) documento(s) a temática música na Educação Infantil é abordada? De que forma?

Sim recordo por exemplo na BNCC ela traz, se não estou enganado no documento norteador de Maringá também. É abordada nessa forma de se encontrar esse ponto de produção de que a música ela vai ser usada para a criança se tornar produtiva esse sujeito. Acho que falta um pouco dessa intensão de que música é música. Sempre pensando no viés de que a música vai ajudar em algo para a criança. Por exemplo, a música é boa para que a criança decore texto, a música é boa para que a criança se torne uma criança multifocal, querendo ou não pelo desenvolvimento de ritmo, desenvolvimento de noção corporal, desenvolvimento de muita coisa, faz com que a criança se torne uma criança multifocal. Consegue prestar a atenção em muitas coisas.

10. Conte-me um encaminhamento pedagógico que empregou a música e que você o avaliou positivamente.

Huum ... na minha aula quando eu fui trabalhar sobre cirandas, eu levei, um tecido e separei uma ciranda que falava sobre o pescador e coloquei, um barquinho lá, e as crianças tinham que mexer o tecido e esse barquinho de acordo com o ritmo da música, de acordo com o ritmo que a música era cantada “ora tempestade desce desse rio” era mais rápido, então eu com o pandeiro tocava mais rápido e as crianças agitavam esse mar. Era essa a percepção de ritmo, essas coisas, e conhecer o estilo ciranda, como que é produção deles, da onde eles vêm. Eu senti que eles ficaram muito intrigados em conhecer não só o gênero musical como ciranda, porque depois se desdobrou por mais duas ou três aulas por curiosidades deles e também na questão de ritmo comparando como a gente começou o conteúdo e quando a gente terminou, após essa atividade também teve uma evolução muito grande.

11. Com qual frequência e de que maneira o trabalho com a música é contemplado em seu planejamento nos diferentes momentos da rotina do CMEI? Em quais desses momentos esse trabalho com a música acontece?

Ah, quase 100%, 90%, 80% eu tenho ultimamente usado música até para acalmar as crianças na hora do sono, eu acredito nesse potencial que ela tem. Desde o começo que eu entro em sala de aula até geralmente o final, intervalos de pequenos momentos, isso quando ela não está sendo trabalhada como conteúdo em si, eu digo, em horário de intervalo como momento de integrar a música para a criança, para ela, poder participar desse momento e entender ele. No início das aulas eu sempre começo com músicas, músicas e poemas, que eu sempre levo para as crianças, ao trocar por exemplo, o horário de intervalo, horário de almoço também, eu sempre levo questões musicais para, hora do sono, como conteúdo, porque eu geralmente tento propor sempre trabalhar dentro do tema de arte, então, a música sempre acaba sendo um dos conteúdos que eu trago. As músicas geralmente, por exemplo, para trocas de períodos ir ao lanche, ir ao banheiro são músicas que a gente já costuma trabalhar dentro do CMEI mesmo, agora por exemplo horário de sono eu sempre tento separar um repertório de músicas brasileiras não necessariamente infantis, por exemplo, trazer cartola, Chico Buarque, algumas músicas são interessantes que eu trago, e eu mesmo canto na hora do sono, para as crianças dormirem. *O que você quis dizer “trabalhar a música como conteúdo? Como seria esse trabalho da música como conteúdo? Como dar a música o seu devido valor como linguagem da Arte, entende?! Não só como meio, dentro da música tem diversas linhas para a gente seguir, por exemplo, trabalhar questões culturais das músicas, porque cada cultura advém de uma música, por que que a cultura africana tem um estilo de música, a cultura brasileira tem outro estilo, espanhol em fim, trabalhar com essa noção do conteúdo de ritmo dentro da música, por que ele é importante? Como se sente? Como foi produzido historicamente? A percepção musical, por que a gente qualifica umas boas, umas ruins, umas eruditas uma comum?!*

12. Você possui apoio da equipe gestora do CMEI para desenvolver ações educativas que envolve música? Como acontece esse apoio?

Sim, esse apoio acontece nas organizações das apresentações de finais de anos ou em algumas apresentações de datas comemorativas, como no dia das mães e no dia dos pais, no dia das crianças.

13. Quais espaços existem no CMEI, além da sala de aula? Descreva-os.

Tem o corredor onde ficam as salas de aulas, são dois corredores, entre os corredores há um pátio no meio, e em volta é tudo fechado com portões grades, esses corredores desmembram-se para a cozinha, e do lado de fora da sala, tem um parque atrás e na frente. No pátio temos o minhocão e labirintos, no parque tem bastante escorregadores, a maioria do que tem em playgrounds infantil. As crianças podem ter acesso a quase todos os espaços do CMEI menos a cozinha, e tem também quatro solários, sendo que um deles tem até um quadro na parede para as crianças desenharem.

14. Existe algum espaço no CMEI apropriado para serem desenvolvidos atividades com músicas? Quais? Descreva-os?

Eu diria que esses espaços são restritos, por exemplo, no pátio as salas são muito próximas se você faz um trabalho musical com uma turma de 25 alunos gera muito barulho e já existe o barulho externo, o barulho de sala que também incomoda. Eu diria que o mais apropriado são os parques que possuem sombras, um lugar com espaço aberto para envasar o som.

15. Quais recursos pedagógicos existem no CMEI? Descreva-os.

Tem os brinquedos, bonecas, panelinhas, vários instrumentos musicais, tem uma bandinha com bateria, pandeiro, violão, chocalho, tem bambolês, data show, televisões, acesso a rádios, tem todos os materiais também como corda, papeis, tecidos, botões, várias caixas comunitárias que criaram dentro da escola também de tecidos de restos de tnt. As crianças utilizam esses recursos, a bandinha é de plástico, com tambores, baquetinhas de madeiras, violãozinho de plástico, chocalho de plástico também, pandeiros e xilofones feitos de madeira, caixas de retalhos tecidos, bastante restos de papeis alguns brinquedos que os professores doam. Para utilização desses recursos fazemos revezamento entre as crianças, pois não tem um para cada um.

16. Como você trabalha no CMEI com a criança, utilizando esses espaços e recursos pedagógicos?

Por exemplo, vou trazer uma aula que eu dei de como utilizar a bandinha, eu distribui as crianças por bambolês, coloquei a letra do nome delas para que procurassem, e entraram dentro dos bamboles e depois fiz a distribuição desse instrumentos de forma aleatória para que ninguém dissesse que os instrumentos foram escolhidos a dedo por cada um, depois solicitei que revezassem eu apresentei cada instrumento, a função deles a diferença entre agudos e graves.

17. Você acredita que, no CMEI, é realizada uma ação eficaz para desenvolver um trabalho qualitativo com música para as crianças dos diferentes níveis da Educação Infantil? Por quê? Dê exemplos.

Eu acredito que está em processo, não que esteja totalmente eficaz, não sei se um dia será também, eu acho que está em processo. Pois a gente precisa reformular um pouco esse modelo de Educação que estamos pensando que ainda é uma Educação pautada no indivíduo produtivo não no indivíduo para se entender, precisava também reformular não só como o professor dá aula mas como o espaço da sala de aula é visto, como ele está estruturado para isso, porque é complicado por exemplo, você trabalhar música com turmas de 25 alunos que vão fazer muito barulho, sendo que tem três salas que estão trabalhando outros conteúdos que precisam de silêncio, não que música não precisa de concentração, acho que um silêncio para essa concentração, sendo que tem uma sala ao lado que não tem um isolamento acústico que atrapalha essa outra aula. Acho que para poder ser ensinado música ou outras coisas na Educação Infantil, precisaria também desses recursos dentro de sala de aula.