



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES INTERAMERICANA – FCSI
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

NEIDE BUENO DE ALCÂNTARA BARBOSA

**A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO APRENDIZADO DA
CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS CENTROS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS**

Assunção- Paraguai
2016

NEIDE BUENO DE ALCANTARA BARBOSA

**A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO APRENDIZADO DA
CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS CENTROS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Postgrado da Facultad de Ciencias
Sociales Interamericana - FCSI, como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Barbosa
Galvão

**Assunção – Paraguai
2016**

NEIDE BUENO DE ALCÂNTARA BARBOSA

**A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO APRENDIZADO DA
CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS CENTROS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GOIÁS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana - FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

APROVADA:

Dedico este trabalho a Deus, meu Senhor e Salvador da minha vida e aos meus queridos pais, José Pereira de Alcântara in memória e Adelina Bueno de Alcântara.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero expressar a minha gratidão a Deus, Ele que tem sido o meu Refúgio e Fortaleza, pelas bênçãos concedidas, por me guiar nessa caminhada, dando-me saúde, força, perseverança e motivação para superar todas as dificuldades. E a cada manhã vida e alegria para seguir em frente.

Agradeço a minha orientadora Prof^a Dr^a Susana Barbosa Galvão, pelos ensinamentos, suporte, empenho, paciência, e correções na construção e conclusão deste estudo.

A minha família pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação e por permitirem que este estudo seja uma realidade.

Muito obrigada a todos!

"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes". Rubem Alves

RESUMO

Este estudo com o título “A música como ferramenta pedagógica no aprendizado da Criança de Educação Infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil de São Luís de Montes Belos – Goiás teve como objetivo constatar a contribuição da música como recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança para auxiliar o professor no processo ensino aprendizagem. Quanto aos específicos, descrever o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil; Identificar as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho nesta fase da escolarização, conhecendo a dinâmica do ensino de músicas nas escolas e entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da Educação Infantil. A pesquisa quanto a sua natureza é aplicada e quanto ao problema é quantitativa. Este estudo foi a campo com um universo de 71 professoras. Quanto aos objetivos caracteriza-se por ser uma pesquisa explicativa e descritiva. De acordo com o estudo realizado, percebeu-se que a educação musical no contexto escolar, não tem atingido o seu objetivo, nem dos conteúdos e metodologias a serem abordados para alcançar a proposta do Referencial Curricular Nacional.

PALAVRAS CHAVE: Música. Alunos. Professores. Educação Infantil

RESUMEN

Este estudio titulado "La música como herramienta pedagógica en el aprendizaje del jardín de infancia para niños de educación infantil Centros Municipales de São Luís de Montes Belos - Goiás destinadas a establecer la contribución de la música como un recurso educativo para el desarrollo del niño para ayudar al profesor en el proceso de aprendizaje. En cuanto a lo específico, describir el desarrollo de la musicalidad en la formación y el maestro de la práctica musical de la educación de la primera infancia; Identificar formas de interacción de la música con otras áreas de trabajo en esta etapa de la escolarización, conociendo la dinámica de la enseñanza de la música en las escuelas y entender los aspectos favorables que la educación musical puede proporcionar a los niños del jardín de infancia. La investigación como su naturaleza se aplica y cómo el problema es cuantitativo. Este estudio fue el campo con un universo de 71 maestros. En cuanto a los objetivos que se caracteriza por ser un descriptiva y explicativa. De acuerdo con el estudio, se dio cuenta de que la educación musical en las escuelas, no ha logrado su objetivo, ni el contenido y metodologías que deben abordarse para lograr el proyecto de Plan de Estudios de Referencia Nacional.

PALABRAS CLAVE: Música. Alumnos. Profesores. Educación Infantil

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Gênero	99
Gráfico 2 Faixa de idade	100
Gráfico 3 Nível de formação docente	101
Gráfico 4 Tempo de atuação na Educação Infantil	102
Gráfico 5 Visão da música na Educação Infantil	103
Gráfico 6 Alunos demonstram interesse em cantar na sala de aula	104
Gráfico 7 Importância da música para a construção do conhecimento	105
Gráfico 8 Conhecimento da proposta de música contida no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil	106
Gráfico 9 Conhecimento da proposta de música do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil como integrante do contexto de sala de aula	107
Gráfico 10 Disposição de material para trabalhar a música oferecido pela escola	108
Gráfico 11 Dificuldade para trabalhar a música na Educação Infantil	109
Gráfico 12 Finalidade de trabalhar a música na Educação Infantil	110
Gráfico 13 Contribuição da música no desenvolvimento cognitivo, linguístico, sócio afetivo e psicomotor da criança da educação infantil	111
Gráfico 14 Proposta do trabalho musical na educação infantil	112
Gráfico 15 Metodologia mais utilizada em sala para se trabalhar a música	113
Gráfico 16 A integração da música na educação infantil como recurso pedagógico, para atrair e envolver os alunos, elevando a sua auto-estima, criatividade, sensibilidade, capacidade de concentração e aprendizagem	114
Gráfico 17 Principal objetivo da musicalização como prática na escola	115
Gráfico 18 Conceito da prática em sala de aula na utilização da música como recurso pedagógico	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CEB – Câmara de Educação Básica

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema	13
1.2 Justificativa	15
1.3 Problematização	155
1.4 Objetivos	15
1.4.1 Geral	15
1.4.2 Específicos	15
1.5 Hipótese	16
2 MARCO TEÓRICO	17
2.1 Educação Infantil e Suas Implicações	17
2.1.1 A formação global da criança	24
2.1.1.1 As fases do desenvolvimento da criança	29
2.1.1.2 Aspectos do desenvolvimento da criança	30
2.1.3 As múltiplas linguagens da criança de educação infantil	45
2.1.4 Perfil do professor de educação infantil	50
2.2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
2.2.1 Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil	63
2.2.1.1 A integração da música na educação infantil	68
2.2.2 As contribuições da música para o desenvolvimento das potencialidades da criança	72
2.2.3 Atuação do Professor de Educação Infantil nos Centros Municipais de São Luis de Montes Belos – Goiás	77
2.2.3.1 Metodologias utilizadas para a estimulação musical das crianças	83
3 MARCO METODOLÓGICO	88
3.1 Delineamento da pesquisa	88
3.2 Conceituação: metodologia e método	88
3.3 Período da pesquisa	90
3.4 Objeto de estudo da pesquisa	91
3.5 Estratégias metodológicas	91
3.5.1 Questionário piloto	91
3.5.2 Questionário	91
3.6 Sujeitos participantes da pesquisa	93

3.6.1 Universo de Pesquisa.....	93
3.7 Tipo de investigação	93
3.7.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza	93
3.7.2 Da forma de abordagem do problema.....	93
3.7.3 Do ponto de vista de seus objetivos	95
3.7.3 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos	95
3.8 Operacionalização da hipótese	97
3.9 Técnica.....	97
3.10 Tabulação de dados	98
4 ANÁLISE E TABULAÇÃO DE DADOS	99
CONCLUSÃO.....	117
RECOMENDAÇÕES PARA AS PROFESSORAS	119
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	129
APÊNDICE B - OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO.....	132
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133

1 INTRODUÇÃO

A presença da música na vida dos seres humanos é algo incontestável. A música é uma linguagem diversificada e rica em todos os aspectos, que desperta libertação na vida das pessoas, na liberdade de expressão, comunicação e socialização. A música na Educação Infantil além de ser facilitadora do processo ensino-aprendizagem, pode também ampliar o conhecimento musical do aluno, para favorecer descobertas e possibilitar vivências na aprendizagem, proporcionando facilidade no desenvolvimento e no processo de educação.

Esta pesquisa discorre o estudo sobre a Música na Educação Infantil, e como a música vem sendo trabalhada dentro das instituições de ensino, a sua importância no dia a dia da criança para um melhor desenvolvimento em diversas áreas, a facilidade que proporciona para um melhor ensino e aprendizagem e a análise de como o professor vem trabalhando a música dentro da sala de aula.

No segundo capítulo o Marco Teórico “Educação Infantil e suas Implicações”, foi dividido em subtítulos para uma melhor compreensão, apresentando sobre: “A formação global da Criança” e as fases do desenvolvimento da criança nos seus aspectos; O caráter lúdico; As múltiplas linguagens da criança de educação infantil e o Perfil do professor de educação infantil.

Discorre também “A música na educação infantil” a qual também foi dividida em subtítulos: Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil; A integração da Música na Educação Infantil; As contribuições da música para o desenvolvimento, das potencialidades da criança; Atuação do Professor de Educação Infantil nos Centros Municipais de São Luis de Montes Belos – Goiás; Metodologias utilizadas para a estimulação musical das crianças.

Seguidamente, tem-se o “Marco Metodológico”, constituído por conceitos da educação musical e da legislação educacional.

Posteriormente, tem-se a “Análise e Discussão dos Resultados”, apresentam-se os resultados da pesquisa realizada por questionários as professoras, com exemplos de gráficos, para melhor observação.

1.1 PROBLEMA

Percebe-se atualmente, que se a musicalização não for trabalhada na educação infantil, provavelmente muitos problemas no âmbito escolar tais como: aprendizagem, timidez e posteriormente medo. Observa-se que há indícios significativos, que respalde esta problemática, que acaba prejudicando as crianças. A integração da música na educação infantil como recurso pedagógico, procurando com isso atrair e envolver os alunos, elevando a sua auto-estima, criatividade, sensibilidade, capacidade de concentração e aprendizagem.

A espontaneidade da criança frente à musicalização pode proporcionar excelente material de estudo a cerca de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Assim como a indiferença a uma estimulação musical pode ser uma reação concreta e significativa a uma situação vivencial insatisfatória. Tendo experiências musicais trabalhadas criativamente nos primeiros anos de vida, muito provavelmente o adulto se realizará como Ser Humano, de forma prazerosa.

Pensando na música como recurso pedagógico e não como um instrumento para tornar a aula diferente, como instrumento que oferece ocupação e entretenimento aos alunos, tem-se o questionamento: Como a música está sendo trabalhada na Educação Infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil de São Luís de Montes Belos - Goiás?

1.2 JUSTIFICATIVA

A musicalização é um meio de comunicação mais fácil para conquistar, expressar e aproximar, além de ajudar na construção do conhecimento, na desinibição e medo, abrindo possibilidades de exploração e descoberta. Também é através da musicalização que a criança pode expressar seus sentimentos, emoções, desenvolver o senso artístico e crítico, despertando na criança, grande satisfação, uma vez que, está envolvida de caráter lúdico e desafiador.

Sendo assim, esta possibilitará reflexos na aprendizagem, pois existem um grande número de professores que se deparam com estas problemáticas e se questionam quanto ao que fazer e o como fazer para despertar na criança a sensibilidade, a atenção, a delicadeza, enfim, o respeito individual e mútuo.

Através da musicalização as crianças exaltam seus sentimentos e também desabafam suas angústias. A musicalização na educação infantil trabalha através de atividades diversas de movimento como: danças, gestos, jogos, relaxamento, brincadeiras, interpretações... Fazendo com que as crianças tenham um contato mais íntimo com a música, oportuniza momentos de criatividade que podem ser a chave para que a música não seja vista apenas como uma combinação de sons, mas como uma das mais belas artes e como um meio privilegiado de favorecer a alfabetização, que é antes de tudo uma alfabetização corporal.

O principal objetivo da musicalização é despertar e desenvolver o gosto pela música, estimulando e contribuindo com a formação global do ser humano. É feita através de atividades lúdicas visando ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da percepção auditiva, imaginação, coordenação motora, memorização, socialização, expressividade, percepção espacial etc. O lúdico funciona como elemento motivador para o desenvolvimento da expressão musical, em um processo cujos principais elementos são a imitação, a percepção e a criação.

Dessa forma, esta pesquisa integra a busca da relação dialética entre a música e a aprendizagem, num contexto pedagógico em que descobrir, perceber, experimentar, criar e refletir são questões fundamentais dentre diversos recursos que auxiliam o desenvolvimento da comunicação através da criança.

Defende-se neste trabalho, que a música desempenha um papel importante como instrumento pedagógico, sendo, no entanto, um grande desafio para a área da educação, em um século em que se privilegia o avanço tecnológico, muita das vezes relegando-se o segundo plano as áreas humanas.

Entender a música é uma linguagem, que ao mesmo tempo participa como um elemento essencial de organização, socialização e integração com outras linguagens. Atua também como um meio facilitador quando há um contexto pedagógico que facilite a descoberta, a percepção, a experimentação, a criação e as diversas e sempre ricas possibilidades de expressão, em particular a expressão corporal como base da educação psicomotora.

Portanto, de acordo com os autores consultados, a música desempenha um papel importante, na medida em que através dela, a criança pode expressar seus sentimentos e emoções, desenvolver acuidade e o senso artístico, percebendo-se como autores em um mundo que faça sentido, tornando-se assim, cidadãos capazes

de manter com o mundo uma relação prática, sensível, afetiva, eficiente, solidária e feliz.

A escolha do tema de estudo, dá-se em perceber a importância da música na educação infantil. Pois a música possui um papel importante na educação das crianças, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e lingüístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO

- Os professores que atuam na Educação Infantil estão preparados para trabalhar a musicalização de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil?
- Quais as metodologias usadas pelos professores no trabalho musical realizado com as crianças?
- Como a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, lingüístico, psicomotor e sócio afetivo da criança?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Geral

- Constatar a contribuição da música como recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança para auxiliar o professor no processo ensino aprendizagem.

1.4.2 Específicos

- Descrever o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil;
- Identificar as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho nesta fase da escolarização, conhecendo a dinâmica do ensino de músicas nas escolas;

- Entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da Educação Infantil.

1.5 HIPÓTESE

A música não está sendo trabalhada de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), nos Centros Municipais de Educação Infantil. Pois de acordo com o RCNEI o trabalho com música deve se organizar de forma que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais, brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais...

Percebe-se que a Educação Musical no contexto escolar, não tem atingido o seu objetivo, nem dos conteúdos e metodologias a serem abordados para alcançar tais objetivos. Diante disso, esta pesquisa investiga e apresenta de que forma os objetivos e conteúdos musicais são propostos pelo RCNEI, e se estes são possíveis de serem desenvolvidos pelos agentes da Educação Infantil, sejam eles professores com conhecimento específico musical ou não.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica assegurada na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, pressupõe a universalização do acesso da criança à instituição formal de ensino. Apresenta-se uma trajetória histórica de origem dessa instituição no Brasil, assim abordam-se os fundamentos legais que garantem à criança o direito público, subjetivo à educação e, deste modo, aponta-se alguns pressupostos imprescindíveis ao desenvolvimento infantil.

Este estudo permite compreender a inserção da Educação Infantil no sistema educacional englobando o regime de colaboração nas diferentes instâncias União, Estados, Distrito Federal e Municípios e, identificar quais são as especificidades infantis necessárias à formação do cidadão que se apropriou da riqueza cultural disponível.

Nos últimos anos estudos sobre Educação Infantil vêm se ampliando com enfoques diversificados de várias áreas do conhecimento como psicologia do desenvolvimento, políticas educacionais, antropologia, sociologia da infância, história da educação. Temáticas que contemplam a formação dos profissionais à compreensão das expressividades infantis imprescindíveis ao processo de humanização da criança. (MARAFON, 2012).

A expansão da Educação Infantil tem ocorrido desde o final da década de 1960, na Europa e na América e, no Brasil, a partir de 1970. Os principais fatores são: crescente urbanização, participação e inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, luta dos movimentos sociais, nivelamento de oportunidades para reafirmar a Teoria de Privação Cultural, entre outros. (SOUZA, 2007).

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, foram dispositivos legais que contribuíram para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, no qual ratifica a Educação Infantil como dever de Estado e, sobretudo, afirma a educação como um direito social.

A intencionalidade pedagógica tem-se caracterizado como a ferramenta necessária que reconfigurou toda a trajetória da Educação Infantil no Brasil,

ofereceu a dimensão pedagógica e política dessa etapa da educação básica, no sentido de valorização dos profissionais atuantes e melhores condições de trabalho.

A organização didática do presente texto segue, inicialmente, breve historicização da Educação infantil no Brasil, na segunda parte abordam-se as legislações brasileiras pertinentes à infância a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988; no terceiro momento, busca-se enfatizar a tríade cuidar-educar-protetor como elementos norteadores do respeito à infância e à criança em todas as dimensões de formação humana. (SOUZA, 2007)

Uma análise do processo histórico de surgimento das instituições de atendimento à criança pequena evidencia que as funções de guarda, assistência e cuidado foram ao longo do tempo desapropriadas das famílias, sobretudo, das mães trabalhadoras. Com a inserção da mulher da classe média no mercado de trabalho e a crescente conscientização da importância da criança iniciar o seu processo de socialização fora do contexto familiar, cada vez mais cedo, expandiram-se de forma significativa as denominadas “pré-escolas”, “berçários” e/ou “jardins de infância”. (SOUZA, 2007)

Faz-se necessário entender o caminho histórico dos modelos de educação institucionalizada de crianças no Brasil para compreensão da atual conjuntura de relações sociais e, sobretudo, reivindicação de políticas públicas educacionais para um atendimento pedagógico nessas instituições.

De acordo com Souza (2007, p. 15s)

A educação institucionalizada de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX. [...] O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites - os jardins-de-infância de orientação fröebeliana-, já tinha seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875, e na Escola Americana anterior a isso.

[...] No setor público, o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada. O jardim-de-infância da Escola Caetano de Campos, cujo trabalho pedagógico se baseava em Fröebel, tinha como princípios educativos os conteúdos cognitivo e moral. Nas duas primeiras décadas do século XX, foram implantadas em várias regiões do Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas.

No Brasil, a educação da criança pequena fora do espaço doméstico e do convívio familiar, iniciou-se no final do século XIX a partir de diversos contextos de demandas, ora como forma de combate à pobreza, na perspectiva do Estado, ora como salário complementar, na perspectiva familiar. (MARAFON, 2012)

O atendimento às crianças de 0 a 5 anos em instituições especializadas remonta sua gênese com as transformações de ordens sociais e econômicas, que de fato provocaram mudanças nas relações de trabalho em função do modo de produção capitalista, ocasionando, por exemplo, o abandono da mulher dos afazeres domésticos e cuidado/criação dos filhos pela necessidade de sobrevivência familiar. Também havia pressão social dos trabalhadores urbanos que perceberam na creche um direito viabilizador de melhores condições de vida. (MARAFON, 2012)

Segundo (Marafon, 2012. p. 4-5)1.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos apareceu no Brasil no final do século XIX, pois antes deste período, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches praticamente não existiam. Na zona rural, onde vivia a maior parte da população, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia, pelo senhor branco. Na área urbana, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social, eram recolhidos na roda dos expostos.

No século XX, a educação brasileira acompanha transformações econômicas, políticas e sociais, entre as quais se destacam o debate em torno do cuidado, preservação e preparação da infância. O movimento Escolanovista abordou uma proposta educacional inovadora para a época, no qual buscou pensar e momento histórico começou a ser pensada uma nova forma de educar a criança pequena, que até então predominava eram as práticas baseadas em experiências européias. (KRAMER, 2003)

"Na década de 1920, passava-se á defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais" (KRAMER, 1995, p. 55). Até esse período, as instituições de educação infantil possuíam caráter unicamente filantrópico.

Na visão de Kuhlmann (1999, p.61), "filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade". A partir de 1930, o Estado assumiu o papel de buscar financiamento de órgãos privados, que viriam a colaborar com a proteção da infância. Diversos órgãos foram criados voltados à assistência infantil como Ministério da Saúde; Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência Social

e Assistência social, Ministério da Educação e também a iniciativa privada. (KUHLMANN, 1999)

A preocupação da década centrava-se no combate à mortalidade infantil, por isso optaram por desenvolver atividades voltadas para educação física e perspectiva higienista das crianças como fator de desenvolvimento das mesmas. Neste momento histórico iniciou-se a organização de creches, jardins de infância e pré-escolas de modo desordenado e com o intuito de respostas imediatas, como se os problemas infantis criados pela sociedade, pudessem ser resolvidos por essas instituições. (KUHLMANN, 1999)

Segundo Kramer (2003) em 1940 surgiu o departamento Nacional da Criança, cuja finalidade era a ordenação das atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, administrados pelo Ministério da Saúde. Por volta de 1950 disseminou-se a tendência médico-higiênica do Departamento Nacional da Criança, desenvolvendo vários programas e campanhas visando o

[...] combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico realizadas no Instituto Fernandes Figueira. Era também fornecido auxílio técnico para a criação, ampliação ou reformas de obras de proteção materno-infantil do país, basicamente hospitais e maternidades (KRAMER, 2003, p.65).

Nos anos de 1960, o Departamento Nacional da Criança enfraqueceu-se e teve que transferir algumas de suas responsabilidades para outros setores, predominando o caráter médico-assistencialista, cuja ênfase eram ações de redução da mortalidade materna infantil (MERISSE, 1997)

Na década de 1970, tem-se a promulgação da lei nº 5.692, de 1971, o qual faz referência à educação infantil, dirigindo-a como ser conveniente à educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. Em outro artigo, é sugerido que as empresas particulares, as quais têm mulheres com filhos menores de sete anos, ofereçam atendimento a estas crianças, podendo ser auxiliadas pelo poder público. Tal lei recebeu inúmeras críticas, quanto sua superficialidade, sua dificuldade na realização, pois não havia um programa mais específico para estimular as empresas à criação das pré-escolas. (MERISSE, 1997).

No final dos anos 70 e, sobretudo na década de 80, surgiu em São Paulo o “Movimento de Luta por Creches”. Segundo Merisse (1997, p. 49),

O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e crescendo significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável.

A situação criou novos canais de pressão sobre o poder público. O resultado desses movimentos foi o aumento do número de creches e pré-escolas mantidas pelo poder público e a multiplicação de creches e pré-escolas particulares conveniadas com os governos municipais, estadual e federal. Este breve histórico da Educação Infantil no cenário brasileiro nos possibilita compreender que a Educação Infantil tem sua origem e materialidade com a prestação de assistência a saúde e preservação da vida, não se vinculando com o fator educacional.

Em quais dispositivos legais estão garantidos à criança em idade de Educação Infantil a apropriação da cultura num espaço socializador, acolhedor e, sobretudo, que respeite seu tempo de ser criança? Tal indagação encontra-se repousada na legislação vigente como Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996, que então se constituem objeto de importante análise, dos quais alguns artigos referem-se estas especificidades. (KRAMER, 2003)

“A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, determinou como “o dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos” será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola”. Assim, a Constituição Brasileira teve um papel decisivo na afirmação dos direitos da criança, pois ampliou o que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1942 já consagrava como direito das mulheres trabalhadoras à amamentação de seus filhos, legitimando o direito à educação da criança nos seus primeiros anos de vida.

Ao definir, como direito da criança de 0 a 5 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola, a Constituição criou uma obrigação para o sistema educacional, pela qual teve que se equipar para dar respostas a esta nova responsabilidade. (MARAFON, 2012)

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 ratificou que "é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (ECA, artigo 54, inciso IV).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 4º, inciso IV, confirmou, mais uma vez, o atendimento gratuito em creche e pré-escola como dever do Estado. Também estabeleceu que o atendimento a essa faixa etária está sob a incumbência dos municípios (artigo 11, inciso V), determinando que todas as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, estejam inseridas no sistema de ensino.

As ações devem ser implantadas principalmente pelos municípios, cabendo aos Estados executá-las de forma suplementar. Após a Constituição surgiram leis no âmbito da Saúde e da Assistência Social, compreendendo a prioridade do atendimento à criança de 0 a 6 anos por estas áreas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica (MARAFON, 2012. p. 20).

A educação infantil através da nova LDB passou a ser oferecida em espaços educacionais com propostas de caráter pedagógico, cabendo à União a coordenação da Política Nacional de Educação e ao município o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas, mas ambas as instâncias mantêm como prioridade o ensino fundamental. (MARAFON, 2012).

Ao Município compete também baixar normas complementares às leis maiores, bem como autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seus sistemas de ensino, e aqueles mantidos por particulares. Um dos critérios de credenciamento de instituições de educação infantil é a proporção criança/educador, sendo que essa proporção expressa uma medida e contribui para a avaliação da qualidade do atendimento que, por outro lado, acentua o alto custo desse serviço.

Houve um aumento significativo no atendimento em creches e pré-escolas nos últimos anos, refletindo uma tendência à universalização da educação infantil em contexto institucional. Reforça-se, portanto, a concepção de que a creche constitui um bem, uma conquista, um direito não só para o filho da mãe trabalhadora, mas uma instituição educacional potencialmente destinada a todas as crianças. (NASCIMENTO, 2010)

Segundo Nascimento (2010), alguns municípios privilegiaram a implantação ou aprimoramento da pré-escola e do ensino fundamental em detrimento da creche,

que por suas características apresenta um custo elevado, dificultando, assim, a participação de verbas públicas na ampliação e manutenção desse atendimento.

Em síntese, não se colocou a Educação Infantil como ensino obrigatório, como no caso das crianças a partir dos seis anos de idade, mas reconheceu a sua importância ao defini-la como a primeira etapa da educação básica e como direito de toda a criança de zero a cinco anos de idade, sempre que seus pais ou responsáveis assim o desejarem ou necessitarem. (NASCIMENTO, 2010)

O ordenamento legal, especificidade, princípios e diretrizes da Educação Infantil, no contexto brasileiro, confirmaram que mudanças de inegável importância têm permeado e determinado novas formas de trabalho junto às crianças de zero a cinco anos de idade. São desafios ainda em processo de superação, principalmente quando há a constatação de que, apesar da Educação Infantil constituir-se em um direito de cidadania das crianças, milhares delas continuam sem acesso à mesma. (NASCIMENTO, 2010)

E, além disso, a qualidade do trabalho oferecido em muitas dessas instituições permanecem aquém dos parâmetros considerados satisfatórios pelo atual arcabouço legal, político e pedagógico. (NASCIMENTO, 2010)

Reiterar a necessidade de uma política de educação infantil, integrada e articulada nas três esferas de governo: União, estados e municípios. As pesquisas apontam cada vez mais, em direção a importância dessa fase para o desenvolvimento integral da criança, como ser único e indivisível, completo e dinâmico, em intensa relação com as pessoas e o com o meio social onde está inserida. (NASCIMENTO, 2010).

A inserção da Educação Infantil ao sistema regular de ensino definiu as instituições que atuam com essa faixa etária, como instituições educativas, sejam elas públicas, particulares com fins lucrativos ou particulares sem fins lucrativos. São responsáveis, junto com as famílias, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimentos, além de garantir-lhes a higiene e a saúde. (NASCIMENTO, 2010).

As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos sistemas de ensino público, são as creches e as pré-escolas, nas quais o público divide-se pelo critério de faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a cinco anos na pré-escola).

[...] O lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa é força motivadora de seu desenvolvimento [...]. O ensino da criança de zero a seis anos não se desenvolve sob a forma de lição escolar, mas sob a forma de jogo, de observação direta, de diferentes tipos de atividade plástica (MELLO, 2006, p. 153-154).

As particularidades da faixa etária de zero a cinco anos exigem que a educação infantil cumpra funções indissociáveis e complementares: cuidar, educar e proteger. Contemplar o cuidar na esfera da instituição de educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante do educar, ambos atrelados a proteção da criança em todas as esferas sociais e culturais. (MELLO, 2006).

Os contextos histórico-sociais da vida humana influenciaram a perspectiva vigente de infância e criança. A atual concepção recebeu contribuições das discussões que se deram nas áreas de psicologia, historiografia, sociologia, antropologia. (MELLO, 2006).

A Infância brasileira, segundo documentos oficiais, possui mais oportunidades de apropriar-se de experiências diversificadas e significativas a sua humanização, por meio das políticas públicas educacionais, como por exemplo, que asseguraram à criança o direito à matrícula e acesso à escola a partir do seis anos de idade. (MELLO, 2006).

A história da criança e da infância sempre foi construída "sobre a criança" e não "com a criança", na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão. (MELLO, 2006).

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas denota a inserção e o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, mas também se caracteriza como uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de indivíduo. (CAMPOS, 1999.)

2.1.1A formação global da criança

O desenvolvimento cognitivo defendido por Wallon (1995) é centrado na psicogênese da pessoa completa. Ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil: afetivo, motor

e cognitivo. Wallon considera o sujeito como “geneticamente social” e estudou a criança contextualizada, nas relações com o meio. O autor renovou o seu modelo de análise, ao pensar no desenvolvimento humano, estudando-o a partir do desenvolvimento psíquico da criança. Desta maneira, o desenvolvimento da criança aparece descontínuo, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral. (WALLON, 1995).

Segundo Wallon (1995), o desenvolvimento da criança deve ser estudado por fases seqüenciais, definidas pelos domínios funcionais da afetividade, do conhecimento, percebendo como o primeiro desenvolvimento do ambiente social. O autor realiza um estudo que é centrado na criança contextualizada, onde o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento é inconstante, apontado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, provocando em cada etapa profundas mudanças nas anteriores.

Na visão de Piaget (1992), as fases de desenvolvimento são constituídas por Período sensório-motor, esse estágio passa por uma etapa de 0 a 2 anos de idade. É onde se inicia o desenvolvimento das coordenações motoras, a criança aprende a diferenciar os objetos do próprio corpo e o pensamento das crianças está vinculado ao concreto. Esse desenvolvimento ocorre a partir da atividade reflexa para a representação e soluções sensório-motoras das dificuldades.

Em seguida o Período pré-operacional, que ocorre no período de 2 a 7 anos de idade. Nesse estágio o pensamento da criança está centrado nela mesma, é um pensamento egocêntrico. E é nesta fase que se apresenta a linguagem, como socialização da criança, que se dá através da fala, dos desenhos e das dramatizações. Nessa fase o desenvolvimento acontece a partir da representação sensório-motora para as soluções dos problemas e segue para o pensamento pré-lógico. (PIAGET, 1992)

Enquanto que para Wallon (1995), o estágio que se encaminha até os 6 anos de idade, essa fase é significativa para a formação da personalidade. Segundo o autor partir dos 3 anos, ocorre o estágio do personalismo, momento da constituição do eu, no qual a criança em seu confronto com o outro passa por uma verdadeira crise de personalidade, caracterizada pelas mudanças nas suas relações com o seu entorno e pelo aparecimento de novas aptidões. (WALLON, 1995).

Referenciando o mesmo autor, a formação do eu depende essencialmente do outro. Com maior ênfase a partir de quando a criança começa a vivenciar a "crise de oposição", na qual a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria. Isso acontece mais ou menos em torno dos 3 anos de idade, quando é a hora de saber que "eu" sou. Imitação, manipulação como, por exemplo: agredir ou se jogar no chão, para alcançar o objetivo, sedução em relação ao outro são características comuns nesta fase, como fazer chantagem emocional com os pais e professores. (WALLON, 1995).

Para Wallon, (1995), a partir dos 4 meses de idade, é onde surge o desenvolvimento intelectual, através dos sentidos, a criança a imitar alguns sons que ouve à sua volta. Aproximadamente com 6 meses, a criança começa a entender algumas palavras do seu cotidiano, como por exemplo o nome dele, da mãe, pai, etc.

Enquanto que no estágio sensório-motor e projetivo, que ocorre no período de 2 anos de idade, demarcam o início de estágio o qual propiciando que as relações com o mundo exterior se aprofundem, se dinamizem e se expandam. O universo infantil modifica-se em um espaço onde as atividades se tornaram maiores e os objetivos identificados com maior objetividade. Entretanto o desenvolvimento da linguagem torna-se possível a criança nomear os objetos, propriedades e ações do mundo físico, representando-os e conceituando-os a partir do significado daquele repertório da linguagem na sociedade a qual a criança está inserida. (WALLON, 1995).

Para Wallon (1995), o início dos estágios do desenvolvimento, se dá na vida intra-uterina, evidenciada por uma ligação orgânica. Ao nascer, a criança apresenta-se o estágio impulsivo-emocional, no qual domina a emoção, evidenciado como o período da simbiose afetiva. Pensando nisso, destacam-se os aspectos desse momento do desenvolvimento da criança como modo de apresentar subsídios para o desempenho do professor.

De acordo com Wallon (1995), o estágio do personalismo é notado por inibições, imitação, oposições, autonomia, sedução, as quais irão contribuir para a formação e melhoria do eu, e da construção do interior. Esse período pode ser dividido em três períodos distintos. São eles: período da negação, idade da graça e período da imitação. Com o objetivo de tornar o emprego dos pronomes eu e meu e demonstração de atitudes de recusa com o uso do não. (WALLON, 1995).

Para Wallon (1995), os sentimentos de ciúme, a posse prolongada aos objetos e as cenas para chamar a atenção dos que estão ao seu redor, são características essenciais para se distinguir dos outros. Mas para isso, é necessário acontecer à participação da representação.

Segundo Vygostsk (2001), a pessoa nasce e se desenvolve pela colaboração de seu feedback natural, como por exemplo, o ato de mamar para satisfazer a fome. E que no decorrer dos dias, a criança conquista habilidades que proporcionarão o contato dentro de uma comunidade. Portanto, a realidade de uma sociedade moderna é bastante comum a inserção da criança, ainda em sua fase de bebê inserida no ambiente escolar, pelo fato da necessidade dos pais ter algum tipo de atividade para o sustento de sua família. (VYGOSTSK, 2001).

O autor arremete que atualmente o padrão da sociedade possui um modelo não mais conservador de estrutura familiar de uma família convencional, onde a mãe ficava em casa para cuidar de seus filhos e o pai era o núcleo do sustento família. (VYGOTSKY, 2001).

De acordo com Wallon (1995), o desenvolvimento de princípios saudáveis nas interações pode ser estimulado na escola, como por exemplo: cooperação, a solidariedade, o companheirismo e o coletivismo. Todas as atividades, quer individuais ou em grupo devem ser alternadas, é comum nesse estágio promover o desenvolvimento de mais subsídios de personalidade. (WALLON, 1995).

Assim sendo, a escola será um local favorecido para o progresso do organismo e a conquista das capacidades superiores as quais se caracterizam a psicologia humana, pois é lá que o contato com a cultura é realizado de maneira organizada e planejada. Pensando assim, o processo de escolarização abri-se outras possibilidades de relações sociais é um momento de interrupção, onde existe uma independência parcial dos pais, é nesse momento que a escola estabelecerá a experiência central fundamental para o desenvolvimento, cognitivo e sócio-emocional da criança. (BOOK, 1996).

O ambiente escolar proporciona à criança a convivência com a diversidade, através do contato com as outras crianças e da aprendizagem de novos conhecimentos os quais auxiliam para se envolver com o mundo não imaginário. É nesse ambiente que é preciso entender a importância do desenvolvimento humano e compreender que a criança não é um adulto em miniatura. Mas que possuem características próprias inerentes de sua idade. (BOOK, 1996).

Segundo Vygotsky (2001), essas características são pertinentes no instante do planejamento quanto ao que ensinar e como ensinar, pois cada criança tem as suas peculiaridades e não se pode igualar uma mesma idade à outra, por pequenina que seja a diferença entre elas. Há um grau de desenvolvimento das estruturas mentais para ambas. Pois, o desenvolvimento do indivíduo não se faz somente no ambiente escolar, existem a interação de vários fatores, como a hereditariedade, crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e o meio social, (VYGOTSKY, 2001).

De acordo com Bruner (1990), deve-se entender o desenvolvimento humano em sua totalidade, a partir do aspecto físico-motor, aspecto intelectual, aspecto afetivo-emocional e o aspecto social. Segundo ele, as teorias desse desenvolvimento parte da suposição desses quatro aspectos serem inseparáveis. (BRUNER, 1990).

Enquanto que Piaget (1992) divide os períodos do desenvolvimento de acordo com o surgimento de novas características do pensamento, o que por sua vez, interfere no desenvolvimento global onde cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias, (PIAGET, 1992).

Ainda referenciando o mesmo autor, a teoria cognitiva foi estabelecida por Piaget partindo do princípio que existe certa continuidade entre os processos biológicos de morfogênese e adequação ao meio e a inteligência.

Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. Dizer que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica é, pois supor que ela é essencialmente uma organização e que sua função é estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato. (PIAGET, 1992, p.10).

Bruner (1990), explica que cada cultura gera a sua própria psicologia popular, e esta seria o instrumento que iniciaria as crianças na compreensão de seu mundo social. A cultura emerge do senso comum das pessoas ao explicar os acontecimentos do cotidiano, passando de uma geração para outra. (BRUNER, 1990).

2.1.1.1 As fases do desenvolvimento da criança

Para falar das Fases do Desenvolvimento Infantil nada melhor que recorrer a um dos autores mais conhecidos sobre esse tema Jean Piaget, que estudou detalhadamente todas as fases do desenvolvimento da criança e a psicogênese do conhecimento. Além de suas obras, muitos autores fazem referência aos seus estudos.

Para Piaget (1992) o conhecimento não está no sujeito, nem no objeto exclusivamente, mas na interação indissociável entre ambos. A criança entra em contato com o objeto, experimenta-o por meio de seus sentidos, usa-o de todas as formas e define-o pelo uso que faz dele. A inteligência estrutura-se elaborando formas de adaptações progressivamente mais complexas.

O ato de conhecer precisa de conteúdos externos para que se efetive, sendo assim, implica a necessidade e a possibilidade de trocas entre o sujeito e o meio físico, social, natural e cultural. Dessa forma, a criança que possui ambiente limitado, que não favoreça a interação entre o sujeito e o objeto, e adultos que não estimulem adequadamente, possa sofrer déficit na aprendizagem, mesmo que não apresentem deficiência biológica. (PIAGET, 1992)

Piaget (1992) explica através da psicologia genética, que a criança desenvolve-se a partir do momento que começa a interagir por meio de ações cognitivas concretas, ou seja, um processo de construção de estruturas lógicas sobre os objetos ao seu redor. Este autor classifica o desenvolvimento intelectual/cognitivo das crianças em etapas ou estágios, sendo que em cada fase obedece a uma seqüência e tempo de permanência determinados pelo qual a criança vai dos conceitos básicos para o complexo, como sendo cada fase pré-requisito para a próxima etapa.

a) Sensório-motor (zero a dois anos): Nesta fase a criança explora o mundo através dos sentidos, isto é, ela precisa tocar provar os objetos. Nesse estágio as ações geralmente não são intencionais, a aprendizagem ocorre “acidentalmente”, por reflexos.

b) Período Pré-operatório (dois a sete anos): Corresponde ao período da educação pré-escolar. Esta fase apresenta alguns estágios diferenciados: estágio egocêntrico (dois a quatro anos) e estágio intuitivo (cinco a sete anos). Aparece a

função simbólica, isto é, os objetos começam a serem representadas por símbolos: um cabo de vassoura é cavalo, uma cadeira empurrada é um trem, etc. É uma fase fortemente egocêntrica (a criança se vê como o centro de tudo que acontece ao seu redor) e caracteriza-se pela irreversibilidade, ou seja, a criança considera que todos pensam como ela.

A noção de espaço, adquirida por volta de dois anos, antecede a noção de tempo, surgindo por volta dos quatro anos. A criança também não consegue ainda entender transformações, mesmo que elas ocorram na sua presença.

c) Período Operatório Concreto (sete a onze anos): A criança já consegue usar a lógica para chegar as soluções da maior parte dos problemas concretos. Entretanto, sua dificuldade aumenta quando se trata de lidar com problemas não concretos.

d) Período Operatório Formal (onze a quinze anos): O pensamento lógico já consegue ser aplicado a todos os problemas que surgem (o que não implica dizer que todo adolescente é totalmente lógico nas suas ações).

Piaget também destaca que o desenvolvimento das operações mentais depende de um meio rico de estímulos. Em um ambiente adequado e propício, a criança desenvolve suas potencialidades, favorecendo assim não só seu crescimento físico, como o emocional e o social.

2.1.1.2 Aspectos do desenvolvimento da criança

a) Aspecto Cognitivo

O desenvolvimento das habilidades coordenativas, do equilíbrio, da lateralidade, das noções de espaço e tempo, a criança precisa primeiro entender como se processa o movimento, vivenciá-los e então assimilá-lo e por consequência acomodá-lo. Piaget, em seus trabalhos, sempre destacou a questão do processo de desenvolvimento da inteligência humana.

Nas palavras de Flavell (1975, p.15), a coluna vertebral da obra piagetiana foi o interesse “na investigação teórica e experimental do desenvolvimento qualitativo das estruturas intelectuais”. Piaget e seus colaboradores buscam estabelecer relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

A aprendizagem, segundo Piaget, não se esgota no conceito de aprendizagem no sentido estrito (experiência física); é necessário alargar esse conceito, introduzindo o processo de equilibração ou condição prévia de toda aprendizagem no sentido estrito, ou seja, a experiência lógico-matemática: constrói-se, assim, o conceito de aprendizagem no sentido amplo (lat. s.) no qual verifica-se a nítida submissão da aprendizagem propriamente dita ao processo de desenvolvimento (BECKER, 2003, p.125).

Para Piaget (1992, p.236), o desenvolvimento ocorre de forma que as aquisições de um período sejam necessariamente integradas nos períodos posteriores. É o “caráter integrativo” segundo o qual “as estruturas construídas em uma idade dada se tornam parte integrante das estruturas da idade seguinte”. Ou seja, a partir do nascimento, inicia-se o desenvolvimento cognitivo e todas as construções do sujeito servem de base a outras.

Portanto, os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, sempre seguem uma ordem de sucessão constante, de acordo com suas idades. No entanto, não basta pensar na aplicação da teoria de Piaget à educação seja no universo da educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental, não basta conhecer e saber acerca dos estágios do desenvolvimento e as idades médias em que ocorrem e as suas principais características. Mesmo que, para Piaget, as idades de ocorrência dos estágios são extremamente variáveis de um sujeito a outro.

Em determinada população podemos caracterizar os estágios por uma cronologia, mas esta é extremamente variável; depende da experiência anterior dos indivíduos, e não apenas de sua maturação; depende, principalmente, do meio social, que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação (PIAGET, 1992, p.200).

Piaget (1992) destaca ainda que a ordem de sucessão desses estágios, como foi mostrada é extremamente regular e comparável aos estados de uma embriogênese. A velocidade do desenvolvimento, no entanto, pode variar de um a outro indivíduo e também de um a outro meio social, conseqüentemente, podemos encontrar algumas crianças que avançam rapidamente ou outras que avançam lentamente, mas isso não muda a ordem de sucessão dos estágios pelos quais passam.

Outra citação que esclarece o pensamento de Piaget (1992) refere-se ao fato de que para o teórico, acima de tudo, a maturação não explica tudo, porque a

idade média na qual este estágio [sensório-motor] aparece (idade cronológica média) varia grandemente de uma para outra sociedade. O ordenamento desses estágios é constante e tem sido encontrado em todas as sociedades estudadas.

O que se mantém constante, segundo ele, é a ordem de ocorrência dos estágios. A interação é única para cada indivíduo. O desenvolvimento cognitivo dá-se na relação com o meio, porém, ele é individual. O estágio em que um indivíduo, portanto, se encontra “é radicalmente individual, não pode, pois, ser confundido com o de nenhum outro indivíduo” (BECKER, 2003, p.187). Conseqüentemente, as médias de idade encontradas por Piaget em seus trabalhos com crianças suíças, para o aparecimento dos estágios, podem variar, se tomarmos outras populações.

A ordem de sucessão, porém, será constante. Podem existir diferenças para as médias de idades entre as culturas, mas existem, também, diferenças de um sujeito para outro em uma mesma cultura. Logo, o que dirá se um sujeito se encontra em um ou outro período do desenvolvimento não será a sua idade, mas, a sua relação com o objeto do conhecimento, sua maneira de pensar, refletida no modo como lida com os problemas da realidade, seja ela interna ou externa.

b) Aspecto Afetivo

A Educação Infantil é hoje a modalidade que mais exige atenção e preocupação por parte das principais instituições de ensino, uma vez que é direito de todas as crianças irem à escola e receber um atendimento pedagógico de qualidade desde pequenas, pois quando a criança nasce, precisa de alguém que cuide dela e a ensine, pois ela é um ser que merece atenção, carinho, respeito, afeto e muito amor, para que consiga desenvolver seus traços de personalidade de forma integral, como um ser social do bem.

Por isso, a Educação Infantil é considerada parte integrante da educação básica, por ser responsável pela oferta dos primeiros caminhos de formação e socialização da criança fora do círculo familiar, tornando-se a base da aprendizagem, que será responsável por oferecer as condições básicas e necessárias para que a criança sinta-se segura e protegida. Lisboa, (1998 p. 63), posiciona-se a respeito desse assunto dizendo que:

[...] as creches e escolas são de grande importância para desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças [...]. Nesses locais, elas têm de aprender a brincar com as outras, respeitar limites, controlar a agressividade, relacionar-se com o adulto e aprender sobre si mesma e seus amigos, tarefa estas de natureza emocional [...] fundamental para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes livres e queridas.

Pode se ressaltar que, na Educação Infantil, qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva, por isso não cabe à escola diminuir esta vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente sócio-afetivo saudável para esses pequenos seres em formação. A instituição de Educação Infantil é muito importante para a vida das crianças, pois é neste espaço que as crianças se incluem nas relações éticas e morais que constituem a sociedade na qual estão inseridos. É nessa fase que acontece a formação de hábitos, atitudes, valores que constroem as bases da personalidade, que devem estar fundamentadas na afetividade.

Para Wallon (1995), à pré-escola “Cabe o papel de preparar a emancipação da criança e reduzir a influência exclusiva da família e promover o seu encontro com outra criança da mesma idade.” Diante das idéias de Wallon, podemos dizer que cabe à escola ampliar e promover um ambiente sócio-afetivo e saudável para as crianças, promovendo uma socialização como forma de ampliação do convívio das crianças.

Para se desenvolver, a criança precisa aprender com os outros, por meio dos vínculos afetivos que se estabelecem diariamente, pois segundo os PCN's (2000), “a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas.” A Educação Infantil pode refletir de forma favorável no desenvolvimento da criança visando à qualidade de interações que serão representadas de forma positiva para o resto da vida, através da escola, família e sociedade, que irá visar o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões: física, social e intelectual e afetiva.

Segundo Wallon (1995), a criança na pré-escola “[...] atribui a emoção como os sentimentos, desejos e manifestações da vida afetiva, demonstra os sentimentos como um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano.” As emoções, para Wallon, possuem um papel fundamental para o desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que a criança mostra seus desejos e suas vontades, enfatizando que a afetividade é um dos principais elementos para o desenvolvimento humano. Por isso, podemos perceber que a afetividade e a cognição são

inseparáveis, pois, de acordo com as idéias de Piaget “não existe estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem, comportamentos puramente cognitivos.”

Nessa perspectiva, o papel da afetividade na Educação Infantil seria como uma fonte de energia ou combustível que a cognição utilizaria para o funcionamento do desenvolvimento infantil. Sendo assim, podemos dizer que a afetividade na Educação Infantil contribui para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois a afetividade e a cognição são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciam pela socialização, através da escola, família e sociedade, pois é extremamente necessária para a formação de pessoas felizes, éticas, seguras. (WALLON, 1995)

Com capacidade de conviver com o mundo que a cerca, ou seja, a afetividade na Educação Infantil tem o caráter de se preocupar com o aluno como ser sócio afetivo que ele é, reconhecendo-o como indivíduo autônomo, com direito a ter preferências e desejos diferentes uns dos outros. Assim, concebemos a afetividade como um reconhecimento construído através das vivências, que se configura como dever da escola, do educador e da família, a tarefa de despertar na criança as potencialidades do coração. (WALLON, 1995)

A afetividade é um dos fatores que colaboram para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, assim, o tema “Afetividade na Educação Infantil” apresenta-se como algo de extrema relevância no ambiente educacional, pois a afetividade estimula a capacidade de desenvolver o conhecimento voltado para o conhecer e o aprender, de maneira que vão os vínculos e aprendizados vão construindo-se a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. (WALLON, 1995).

Sabe-se que o sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada um, pois o desenvolvimento da aprendizagem é um processo contínuo e a afetividade possui um papel imprescindível nesse processo de desenvolvimento do aluno, uma vez que a ausência de uma educação, que deixa de abordar a emoção (aspectos afetivos) em sala de aula e na família, poderá ocasionar prejuízos incalculáveis no desenvolvimento cognitivo dessa criança.

Na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo, ou seja, paralelo ao

desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Segundo Piaget (1992) “[...] os aspectos cognitivos e afetivos são inseparáveis e irreduzíveis [...]”.

Na perspectiva de Vygotsky (2001, p. 42):

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno.

Sendo assim, Piaget e Vygotsky definem e afirmam que a aprendizagem se dá paralela aos aspectos afetivos, de maneira que a afetividade será determinante para a construção da aprendizagem e os pais, professores e a escola devem entender que possuem um papel importante nesse processo, que é colaborar para a formação de um ser humano, e isso somente acontecerá pela obra do amor, do afeto, que se torna a chave para educação.

c) Aspecto Linguístico

O autor Pinker (1954); em seu livro chamado "O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem", esclarece tudo sobre a linguagem, como funciona, como as crianças aprendem, como ela muda, como o cérebro a computa, como ela evoluiu. O autor utiliza exemplos cotidianos. Para ele a Linguagem é um instinto humano introduzido em nosso cérebro, ou seja, existe um dispositivo que é estimulado na mente quando a criança atinge certa idade, por esse motivo lembramos apenas de certos momentos de nossa infância, (PINKER, 1954).

Para Farias (2003) a demonstração da linguagem promove modificações importantes nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança, já que ela possibilita as interações humanas e fornece, principalmente, a capacidade de trabalhar com representações para conceder significados à realidade.

Segundo Book (1996), embora o alcance do pensamento apresente transformações importantes, ele caracteriza-se, ainda, pelo egocentrismo, uma vez que a criança não concebe uma realidade da qual não faça parte, devido à ausência de esquemas conceituais e da lógica. O desenvolvimento da linguagem se divide em dois estádios: pré-lingüístico, quando o bebê usa de modo comunicativo os sons, sem palavras ou gramática; e o lingüístico, quando usa palavras.

No período pré – lingüístico a criança, de princípio, usa o choro para se comunicar, podendo ser rica em expressão emocional. Logo ao nascer este choro ainda é indiferenciado, porque nem a mãe sabe o que ele significa, mas aos poucos começa a ficar cheio de significados e é possível, pelo menos para a mãe, saber se o bebê está chorando de fome, de cólica, por estar se sentindo desconfortável, por querer colo etc. (BOOK, 1996).

Segundo Del Ré (2006), o balbucio ocorre de repente, por volta dos 6 à 10 meses, e caracteriza – se pela produção e repetição de sons de consoantes e vogais que muitas vezes é confundido com a primeira palavra do bebê. No desenvolvimento da linguagem, os bebês começam imitando casualmente os sons que ouvem, através da ecolalia, ou seja, a criança repete palavras ou frases dita por outra pessoa. Por isso as crianças que tem problema de audição, não evoluem para além do balbucio, já que não são capazes de escutar. (DEL RÉ, 2006).

Chomsky (1998), defensor da idéia de que a estrutura da linguagem é em grande parte, especificada biologicamente (nativista). Skinner; afirma que a linguagem é aprendida inteiramente por meio de experiência (empirista). Piaget; consegue chegar mais perto de uma compreensão do desenvolvimento da linguagem que atenda melhor a realidade observada. Segundo ele tanto o biológico quanto as interações com o mundo social são importantes para o desenvolvimento da linguagem (interacionista). (CHOMSKY, 1998) e (PIAGET, 1992).

d) Aspecto Sócio Afetivo

Piaget destaca com clareza as influências e determinações da interação social no desenvolvimento da inteligência, afirmando que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (PIAGET, 1992 apud LA TAILLE, 1992, p. 11).

Nesse sentido, julga ser importante enfatizar previamente sua definição de homem como ser social, assim como sua visão, no que tange ao comprometimento dos fatores sociais para o desenvolvimento humano, já que, as relações sociais são bastante complexas e compõem fundamentalmente o cenário contínuo da história, determinando desde o nascimento até a vida adulta do ser, conteúdos sócio-

históricos anunciando valores, regras e signos, por certo definidores do desenvolvimento psico-social. (PIAGET, 1992)

Segundo Piaget (ibidem, p. 14), “o ser social” de mais alto nível, é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada; isso significa afirmar que, a cada estágio de desenvolvimento do sujeito, definido por Piaget, compreende-se uma maneira de ser social, daí a forma como uma criança, no período pré-operatório, interage socialmente diferente de uma pessoa que atingiu o nível das operações formais, haja vista esta conseguir estabelecer com coerência e equilíbrio trocas intelectuais. Assim, denota dizer que, o desenvolvimento das operações lógicas no indivíduo corresponde simultaneamente ao seu desenvolvimento social.

Para Piaget (apud OLIVEIRA, 1992), é nas vivências que a criança realiza com outras pessoas que ela supera a fase do egocentrismo, constrói a noção do eu e do outro como referência. A afetividade é considerada a energia que move as ações humanas, ou seja, sem afetividade não há interesse nem motivação.

De acordo com Piaget (apud SALTINI, 1999), o desenvolvimento afetivo está ligado intrinsecamente e ocorre paralelo ao desenvolvimento moral: a criança vai superando a fase do egocentrismo se apercebe da importância das interações com as outras pessoas e desenvolve a percepção do eu e do outro como referência. Ainda no estágio sensório-motor, o sorriso infantil correspondido por um sorriso adulto torna-se, para a criança, um instrumento de contágio e de diferenciação entre pessoas e objetos.

A descentração afetiva ocorre quando a criança é capaz de distinguir objetos e pessoas fora dela mesma com a superação do egocentrismo, momento em que desenvolve condições afetivas de amar as pessoas e manifestar estima pelos objetos.

Conforme Piaget e Inhelder (1992), a formação da consciência e dos sentimentos morais infantis é resultado da relação afetiva da criança com os pais, o que chama à atenção para a qualidade das interações afetivas no ambiente familiar. Isso porque é na família que a criança estabelece os primeiros contatos e experimenta as primeiras vivências afetivas e aprendizagens que vão lhe servindo de referência para orientar as relações com as outras pessoas.

A afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais, e os sentimentos morais [...] evoluem no sentido de um respeito mútuo e de sua reciprocidade, cujos efeitos de descentração em nossa sociedade são mais profundos e duráveis (PIAGET; INHELDER, 1992, p. 109)

e) Aspecto Psicomotor

Para entender as áreas que abrangem a Psicomotricidade é necessário fazer um breve resgate acerca de suas conceituações, e delimitações, uma vez que somente a partir desse entendimento pode se definir e perceber como se processa as possibilidades de atuação da psicomotricidade enquanto área, isto porque, a partir de cada vertente sua análise se diferencia, por exemplo, no entendimento de Ajuriaguerra (1986 apud ISPE-GAE, 2007) pode se entender a psicomotricidade a partir do conceito de uma ciência da Saúde e da Educação, pois indiferente das diversas escolas, psicológicas, condutistas, evolutistas, genéticas etc. cujo enfoque visa a representação e a expressão motora, por meio da utilização psíquica e mental do indivíduo.

Como conseqüência dessa delimitação torna-se possível perceber que se observa o desenvolvimento psicomotor ainda do prisma das individualidades e das questões oriundas da genética. Por outro, Costallat (1947 apud ISPE-GAE, 2007) afirma que a Psicomotricidade é a ciência de síntese, que com a pluralidade de seus enfoques, procura elucidar os problemas, que afetam as inter-relações harmônicas, que constituem a unidade do ser humano e sua convivência com os demais.

Logo, nessa perspectiva, nota-se com clareza a relação do ambiente, das questões sociais, os estímulos sendo aqui tratados e considerados como base de apoio para compreender a criança, seu processo de desenvolvimento, aquisição e retenção da informação.

Le Boulch (1992) aponta ainda, que a análise da psicomotricidade ocorre por meio de correntes distintas. Enquanto uma aponta para a educação psicomotora, outra, para a terapia e reeducação psicomotora. Estas correntes já apontam não só para diferentes intervenções, de um modo superficial, sob a perspectiva de mercado e atuação profissional, mas, sobretudo, de diferentes olhares. É importante salientar que a Psicomotricidade é um campo de conhecimento que se relaciona, diretamente, ao desenvolvimento motor e que, portanto, entende se como sendo um componente do desenvolvimento da criança.

E o desenvolvimento motor pode ser entendido como o resultado da maturação anatomofisiológica da criança que resultará na execução com destreza das habilidades necessárias a determinadas tarefas. Portanto, refere-se aos comportamentos não aprendidos que surgem espontaneamente desde que a criança tenha condições adequadas para exercitar-se. (BEE, 2003).

Bee (2003) vai além e afirma que o desenvolvimento refere-se às mudanças, que ocorrem como continuidade ao longo de toda variação de idade, da concepção até a morte. Percebe-se, nesse sentido, que um bom desenvolvimento de nosso corpo ocorre não somente mecanicamente, mas sim em parceria com as experimentações que são aprendidas e vivenciadas junto à família, à escola, os grupos sociais, que a criança está inserida e que lhe dá suporte para que possa formar a base da noção de seu eu corporal.

Nesse processo de desenvolvimento, não podemos deixar de relatar a importância dos sentimentos da criança na fase do conhecimento de seu próprio corpo, pois um esquema corporal mal estruturado pode acarretar na criança sentimentos de ordem psicológica, como a baixa na auto-estima, que pode ser resultante de outros problemas como, por exemplo, a falta de coordenação para correr ou dominar uma bola. (BEE, 2003)

É possível que esse problema iniciado no componente motor quando não sanado, com o passar do tempo, a tendência é que essa criança passe a rejeitar as tarefas motoras, reagindo com agressividade, mau humor ou apatia pela tarefa. Ou seja, o que, para alguns, às vezes, parece ser algo tão simples poderá originar sérios problemas de motricidade que serão manifestados por meio do comportamento motor quando não trabalhados de forma satisfatória e condizente com as necessidades da criança.

2.1.2 O caráter lúdico na criança

Para Mello (2006), as atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como é dirigida e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada. Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de

forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer. (MELLO, 2006)

Nesse sentido, é importante destacar que o papel de quem facilita e possibilita as vivências das atividades lúdicas para as crianças é de suma importância. Um trabalho orientado incorretamente pelos profissionais ligados à área da infância, onde o processo pedagógico é apresentado sem consciência de sua importância, desconsiderando as características de cada faixa etária e o valor educativo das atividades lúdicas, pode desqualificar a gama de contribuições significativas que os brinquedos, jogos e brincadeiras podem proporcionar para a aprendizagem concreta e para o desenvolvimento infantil. (MELLO, 2006).

Vygotsky (2001, p. 137) afirma: “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança. Será também importante indicador do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

O autor enfatiza que o brinquedo é um produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, além de ser objeto rico em significado e a brincadeira é considerado como uma forma de ação e interpretação dos significados contidos no brinquedo, por isso a importância para o desenvolvimento intelectual infantil. Os brinquedos devem representar desafios para a criança e devem estar adequados ao seu interesse e suas necessidades criativas, pois eles são convites ao brincar, desde que a criança tenha vontade de interagir com eles. (VYGOTSKY, 2001)

Assim sendo, o brinquedo exerce uma forte influência na formação da personalidade infantil, pois ele está associado às necessidades das crianças durante a infância, ou seja, a tentativa de uma criança muito pequena é de satisfazer seus desejos imediatamente. (VYGOTSKY, 2001)

Pois de acordo com Piaget (1992), os métodos de educação auxiliam que se ofereçam as crianças um material pertinente, com intuito de que jogando, elas consigam assimilar as realidades intelectuais, pois sem isso, continua fora à inteligência infantil. Ao brincar em grupos ou mesmo sozinhas as crianças fazem de suas brincadeiras uma verdadeira prática social e nessa prática aprendem a contar, a jogar, a distinguir e organizar suas idéias e suas vidas.

Segundo Vygotsky (2001), o ato de brincar propicia desenvolvimento de aspectos específicos de personalidade, a saber: Afetividade; Motricidade; Inteligência; Sociabilidade; Criatividade. Além dos aspectos citados os brinquedos também estimulam a percepção, as capacidades sensório motor, condutas e comportamentos socialmente significativos nas ações infantis.

Nos dias atuais, percebe-se que o papel do brincar, com o apoio também do brinquedo e brincadeiras é importante e favorece a construção dos valores e formação do indivíduo, pois ao mesmo tempo em que brinca esta aprendendo de maneira prazerosa e significativa e ainda está lhe propiciando meios que venham ajudá-lo psicologicamente. (VYGOTSKY, 2001)

Segundo Kishimoto (2010) os brinquedos devem ser adquiridos de acordo com a idade, a capacidade e a área de interesse da criança. O mesmo classifica os brinquedos como: Brinquedos de berço: móveis, chocalhos, bichinhos de vinil, brinquedos para olhar, ouvir, pegar e morder são valiosos para a estimulação sensorial e motora da criança. Brinquedos do faz de conta funcionam com elementos introdutórios e de apoio á fantasia, aumentam o repertório de conhecimento da criança, favorecem a compreensão de atribuições e de papéis. (KISHIMOTO, 2010).

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam acontecimentos, sabendo que estão brincando. Assumem papéis enquanto brincam e agem frente à realidade de maneira não literal. Favorece a auto-estima das crianças e interiorizam determinados modelos no âmbito de grupo social. É brincando que a criança irá, pouco a pouco, aprendendo a se conhecer melhor e a aceitar a existência dos outros, organizando suas relações emocionais e conseqüentemente estabelecendo suas relações sociais. (VYGOTSKY, 2001)

Para Piaget (1992), a formação da criança é decisiva nos primeiros anos de vida da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, sócio-afetiva e intelectual. Nesta fase que se devem adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências. (PIAGET, 1992)

Entretanto Vygotsky (2001), diz que o brinquedo ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa já, do ambiente concreto que a rodeia. O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside à base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. (VYGOTSKY, 2001).

Ainda referenciando o mesmo autor, a brincadeira tem sido fonte de pesquisa na Psicologia devido a sua influência no desenvolvimento infantil e pela motivação interna para tal atividade. O brincar, tão característico da infância, traz numerosas vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro dela. (VYGOTSKY, 2001)

De acordo com Vygotsky (2001) ao longo de sua obra, discute aspectos da infância, destacando-se suas contribuições acerca do papel que o brinquedo desempenha, fazendo referência a sua capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança. Para ele o brinquedo ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a idéia que se tem dele, deixando de ser dependente dos estímulos físicos.

O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Ao consultar um dicionário, deparamo-nos com diversos significados para a palavra brincar, e todos eles nos passam a idéia de diversão, distração, agitação, faz de conta. A brincadeira é o lúdico em ação. (VYGOTSKY, 2001)

Brincar é importante em todas as fases da vida, mas na infância ele é ainda mais essencial: não é apenas um entretenimento, mas, também, aprendizagem. A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil. As crianças utilizam o brinquedo para externar suas emoções, construindo um mundo a seu modo e, dessa forma, questionam o universo dos adultos. (VYGOTSKY, 2001)

As pressões sofridas no cotidiano de uma criança são compensadas por sua capacidade de imaginar; assim, fantasias de super-heróis, por exemplo, são construídas. (MELO & VALLE, 2006). Aberastury (1972) complementa enfatizando que a brincadeira infantil é um meio de pôr para fora os medos, as angústias e os problemas que a criança enfrentou.

Por meio do brinquedo, ela revive de maneira ativa tudo o que sofreu de maneira passiva, modificando um final que lhe foi penoso, consentindo relações que seriam proibidas na vida real. “Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair” (MELO & VALLE, 2006, p. 45).

A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções a ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias. O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas:

“Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.” (GARDNER *apud* FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004)

Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar. Portanto os professores devem estar atentos para essa prática lúdica e aprimorar uma contextualização para as brincadeiras. Por meio da observação do brincar, os educadores são capazes de compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas. (MELO & VALLE, 2006).

Segundo Melo e Valle (2006), é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global. A brincadeira a leva

para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender.

Segundo Vygostsky (2001), para entender o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos, como por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior. Assim, as necessidades das crianças vão mudando, é fundamental conhecê-las para compreender a singularidade do brincar como uma forma de atividade.

Para Oliveira (2007), o comportamento de crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que se encontram. Uma criança muito pequena sempre deseja algo de imediato. Ninguém jamais encontrou uma criança com menos de 3 anos de idade que planejasse fazer algo específico em um futuro próximo. O intervalo entre o desejo e a satisfação é muito curto. Entretanto crianças um pouco maiores, em idade pré-escolar, já estão sujeitas a desejar algo impossível de ser realizado imediatamente.

Vygotsky (2001), conclui que o brincar surge dessas necessidades não realizáveis de imediato. Eles são construídos quando a criança começa a experimentar tendências não realizáveis: para resolver a tensão gerada pela não realização de seu desejo, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde seus anseios podem ser realizados no momento em que quiser. Esse mundo é o brincar. Entra em cena a imaginação, a qual é um processo psicológico novo para a criança. (VYGOTSKY, 2001).

Para Vygotsky (2001), a imaginação surge originalmente da ação. Assim, podemos inverter a velha frase que afirma que o brincar da criança é a imaginação em ação. A situação imaginária de qualquer brincar está incutida de normas de comportamento. Dessa forma, é possível concluir que não existe brincar sem regras, mesmo que não sejam as regras estabelecidas a priori; o brincar está envolvido em regras da sociedade.

Conforme Vygotsky (2001, p. 126), “é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do

significado dessa situação: “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 2001, p. 127).

De acordo com Oliveira (2007) a situação imaginária constituída na brincadeira, a criança define a atividade por meio do significado do brinquedo. Concordando com as concepções de Vygotsky, a criança se relaciona com o significado em questão, com a idéia, e não com o objeto concreto que está ao seu alcance. O brinquedo fornece, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados.

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço, ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer, e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinados e a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 2001).

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Oliveira (2007) esclarece que essa zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação, refere-se ao caminho de amadurecimento de suas funções, ou seja, ações que, hoje, a criança desempenha com a ajuda de alguém conseguirá amanhã, fazer sozinha.

Durante o brincar, ela se solta e se permite mais, vai além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes diárias. Ela se torna maior do que realmente é na realidade. Assim, o brincar vai despertar aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (OLIVEIRA, 2007).

2.1.3 As múltiplas linguagens da criança de educação infantil

Atualmente a educação infantil está adquirindo uma crescente importância perante os teóricos e também profissionais dessa área, os mesmos buscam possibilitar desenvolvimento integral das crianças, de forma significativa e para isso levam em consideração as contribuições e benefícios das múltiplas linguagens.

De acordo com Oliveira (2007, p.228) o conceito de múltiplas linguagens se refere às diferentes linguagens presentes nas atividades pedagógicas que “possibilitam às crianças trocar observações, idéias e planos”. Ou seja, as múltiplas linguagens representam “[...] sistemas de representação”, essas linguagens estabelecem novos recursos de aprendizagem, pois se integram às funções psicológicas superiores e as transformam.

Para compreender tal questão, faz-se necessário uma análise dos documentos relacionados ao direito das crianças e seu atendimento na educação infantil, que garantem a qualidade de atendimento e educação para as crianças, por meio das múltiplas linguagens, de forma que estes são sempre revistos e renovados, de acordo com as necessidades sociais, que estão sempre em mudança e obtendo novos conhecimentos à respeito das crianças, bem como seu desenvolvimento da educação infantil e ainda as várias formas de expressões dos mesmos.

Estes documentos são o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2000), que é um documento oficial do MEC no qual propicia subsídios para a prática pedagógica desta etapa e estabelece metas que visam a qualidade garantindo o desenvolvimento integral da criança, além de ser o primeiro documento oficial que serve de subsídios para o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens.

Outro documento que deve ser analisado é o mais recente documento elaborado para a educação infantil, denominado de Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2000). O intuito é perceber que existem políticas estabelecidas em leis que priorizam um atendimento educativo às crianças de zero a cinco anos, com destaque às múltiplas linguagens da aprendizagem.

Os indivíduos, com seus atos e ações, modificam o ambiente em que vivem e isso se dá a partir da interação e convivência com outras pessoas, por meio da capacidade que os mesmos adquirem no que diz respeito a observar, manipular objetos, refletir sobre suas ações, entre outras. (OLIVEIRA, 2007)

O desenvolvimento humano ocorre a partir do contato com outras pessoas e com o meio em que vive. A escola, nesse sentido, pode ser um espaço privilegiado para que tal interação aconteça. Por ser o Centro de Educação Infantil um espaço educativo e social, é fundamental que nele haja um espaço adequado e planejado para o desenvolvimento de atividades diversas, que promovam e favoreçam o

desenvolvimento de crianças, que ali são educadas e cuidadas em período integral. (OLIVEIRA, 2007)

A sala de aula da educação infantil deve ser um espaço visualmente limpo, claro, permitindo que as crianças sintam-se à vontade para desenvolver suas capacidades de criar e imaginar, bem como, interagir e serem capazes de exercer uma série de atividades.

A idéia central na forma de organizar o espaço para a realização de atividades é que as mesmas sejam planejadas de acordo com a faixa etária das crianças, envolvendo atividades lúdicas, que levem em conta as diversas formas de linguagem: música, faz-de-conta, teatro, imitação, dança, desenhos, literatura, etc. Ao organizar o espaço, o educador deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadoras nas crianças: o imaginário, o artístico, o lúdico, o afetivo e o cognitivo. Este espaço não pode ser visto como um mero lugar da sala de aula. (OLIVEIRA, 2007).

A medida que o educador pensa em sua ação pedagógica, há uma preocupação também com os materiais a serem utilizados, bem como a realidade pela qual a instituição está inserida. Faz-se necessário que ao definir o espaço a ser utilizado, o educador pense na estratégia de utilização, e nas atividades que irá desenvolver. Para tanto, o espaço interno como o externo da educação infantil, deve permitir o fortalecimento da independência da criança, favorecendo o autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades afetivas, cognitiva e social. (OLIVEIRA, 2007)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2000), RCNEI, a estruturação do espaço, a forma como estão organizados os materiais, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais para um projeto educativo. Nesse aspecto, é fundamental que ao promover espaços para o convívio social, o educador deve pensar em todos esses aspectos, bem como na privacidade do aluno. Isso implica ter como referencial as crianças institucionalizadas o dia todo. (BRASIL, 2000)

Sabe-se que a rotina na educação infantil pode ser facilitadora, ou um processo que limite o desenvolvimento e aprendizagem da criança. De acordo com o RCNEI, [...] rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa se adaptar a uma nova realidade, ou seja, longe do convívio com seus familiares, de sua casa, de seus brinquedos. Como deve ser, a criança precisa sentir-se bem na

escola de educação infantil, pois, como já foi dito, lá é o local onde permanece o dia todo, com um adulto, que no primeiro momento é um estranho para ela. Se não houver mudanças na rotina, a mesma também desconsidera o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo (BRASIL, 2000, p. 73).

O RCNEI relata que no ato de brincar, as crianças são favorecidas nos diversos aspectos: afetivos, cognitivos e sociais. Dessa forma, ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata, e para tal, o educador deve organizar o tempo/espço, que possibilite esse ato, bem como, uma rotina que oriente suas ações e as das crianças.

A peculiaridade do brincar e da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e imitação da realidade e, para brincar é preciso que a criança tenha certa independência para escolher com quem e quais os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujo desenvolvimento depende somente da vontade de quem brinca (RCNEI, 2000).

Verifica-se no RCNEI (Brasil, 2000) que o brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiência que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Dentre essas categorias, o RCNEI (2000) destaca o movimento e as mudanças da percepção, resultantes da mobilidade física das crianças, a relação com os objetos e suas propriedades físicas, bem como a combinação e associação entre eles, os conteúdos sociais, os limites definidos pelas regras, entre outros.

Essas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras, brincar com materiais de construção e brincar com regras.

Nesse sentido, o brincar deve se constituir em atividade permanente no cotidiano da educação infantil e a organização do espaço/tempo para o desenvolvimento das atividades se faz necessário e fundamental para despertar o interesse das crianças, nas diferentes faixas etárias.

Quando proporcionamos o brincar, criamos um espaço para que as crianças experimentem e descubram o mundo, de maneira alegre, divertida, dinâmica, criativa. Oportunizamos que a criança seja feliz, seja humanizada (RCNEI, 2000). De acordo com o RCNEI (2000) é válido lembrar que esta organização do espaço deve

ser feita em cooperação com a criança que brinca, pois na organização dos brinquedos e espaços a criança já está imprimindo a sua personalidade, seus desejos e sonhos, mas também reconstruindo em pequena escala sua representação de mundo.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2000), a qualidade da educação infantil se dá pela definição de papéis e ações delimitadas, tanto na parte financeira, administrativa e pedagógica que respeitem a legislação.

Este documento ressalta o artigo 20 da LDB, que dispõe que a finalidade da educação infantil é “[...] o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2000), PNQEI, são organizados em seções distintas, na qual a primeira seção relaciona-se com as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, visam os princípios éticos relacionados com responsabilidade, solidariedade, respeito, bem como ainda os princípios políticos referentes a cidadania – direitos e deveres - criticidade e respeito à ordem democrática e, por fim, os princípios estéticos que colaboram com a criticidade, ludicidade e diversidade artística e cultural.

As propostas pedagógicas da educação infantil devem organizar as atividades das crianças, sendo estas estruturadas, espontâneas e livres, interagem com as diversas áreas do conhecimento, tanto básicos e conhecimentos e valores, e que os professores devem atender as necessidades e características das crianças (PNQEI, 2000). Esta ainda prevê que o trabalho da educação infantil deve ter complemento da ação familiar, havendo interação entre as duas.

A proposta deve ressaltar a importância de se trabalhar atividades relacionadas à diversidade contra a discriminação de gênero, religião, etnia, necessidades especiais, composição familiar e diversos estilos de vida, bem como, o respeito e valores dos costumes, cultura local e regional. (PNQEI, 2000). Deve visar ainda a inclusão das crianças com necessidades especiais, sendo que a educação infantil deve elaborar estratégias, orientações e materiais que atendam à necessidades específicas da criança, evidenciando a formação continuada da equipe para atender esses alunos, bem como, a adaptação do espaço e equipamentos. (PNQEI, 2000).

As propostas pedagógicas de educação infantil são desenvolvidas baseadas nas leis; isso acontece na escolha das concepções, metodologias e estratégias pedagógicas, respeitando o que ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB 22/98), visando a postura adotada pelos profissionais da educação infantil relacionado ao que foi dito na proposta pedagógica.

2.1.4 Perfil do professor de educação infantil

Para se falar sobre o professor de criança na atualidade é indispensável esclarecer que criança, em nosso país, segundo o artigo 2º, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2000), é a pessoa de até doze anos de idade incompletos. Sob essa conotação, fica legalmente subentendido, que professor de criança é aquele profissional que atua na educação tanto do sujeito da educação infantil, quanto do ensino fundamental.

No caso da educação infantil, o professor atuaria em espaços chamados de “creches” ou entidade equivalentes, com crianças de até 3 anos de idade, e em “pré-escolas”, com crianças de 4 até 6 anos de idade. O foco central de seu trabalho com a criança, conforme o artigo 29 da LDB 9394/96, é a ação direcionada para “aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2000).

Há que se considerar que a definição de professor de crianças não segue, na legislação e nos documentos oficiais, a linearidade dessa lógica. Isso levaria à suposta definição de que o professor de criança, no Brasil, nada mais é do que aquele que educa a criança desde a educação infantil, em creches e pré-escolas, até o ensino fundamental, nas escolas. (BRASIL, 2000)

Como se sabe, nem todo profissional que atua na educação infantil, em creches e pré-escolas, é professor, mesmo atuando na educação de crianças.

Isso se explica, pois não há exigências legais no país que obriguem que todo profissional que atua com crianças em creches e pré-escola seja efetivamente um professor, não obstante a LDB/96 ter incluído ambas como partes da educação infantil e como parte da educação básica, ou seja, na área educacional.

Por isso, existe, ainda hoje, como possibilidade legal, a atuação de profissionais de outras áreas, ou até mesmo sem formação em área específica alguma, como “educadores” na educação infantil, sob nomenclaturas como berçaristas, babás, auxiliares, monitoras, recreadoras, recreacionistas, pajens etc., já que o título de “professor”, necessariamente implicaria, no plano legal, a obrigatoriedade formativa em cursos de educação, bem como o pagamento de salário diferenciado (para mais) e regulamentado nos Estatutos e Planos de Carreira Municipais e Estaduais do Magistério. (BRASIL, 2000)

Com base nesses parâmetros gerais, é possível se verificar que o professor de criança, no Brasil, atualmente trabalha na pré-escola dentro da educação infantil, com crianças de 4 e 5 anos (total de 2 anos), e no ensino fundamental, anos iniciais e primeiro ano dos anos finais, isto é, de 6 a 11 anos de idade (total de 6 anos).

O professor de criança no país, segundo a atual configuração, concentra-se notadamente no ensino fundamental. Esse fato certamente impulsiona os cursos de formação do professor de crianças a se concentrarem na faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade, deixando em segundo plano a formação do professor da primeira infância e, por conseguinte, reforçando a falta de exigência legal de professores na educação das crianças de 0 aos 3 anos de idade. (BRASIL, 2000)

Apesar disso, vale destacar que, de acordo com o artigo 62 da LDB/96, para atuar como professor da educação básica, seja na educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário que o profissional tenha formação em cursos para a docência.

O profissional tem que passar, necessariamente, pela formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, ou, minimamente, pela formação em nível médio, na modalidade Normal. Isso, entretanto, vem gradativamente sendo superado, no país, por força do § 4º, do artigo 87, das Disposições Transitórias da LDB/96, que estabeleceu que até o final da Década da Educação (1996-2006) somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou aqueles formados por treinamento em serviço.

Anteriormente à aprovação da LDB 9394 de 1996 (BRASIL, 2000), pode-se dizer que os professores de crianças de 4 a 10 anos foram, por muito tempo, formados basicamente em nível médio, na modalidade normal, e nos cursos de Pedagogia, em nível superior.

ALDB/96, contudo, trouxe novidades ao criar o chamado Curso Normal Superior para atuar na formação dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (art. 63, inciso I), bem como ao mencionar que o curso de Pedagogia seria responsável pela formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica (art. 64). Ainda que não tenha ficado impedido que o curso de Pedagogia atuasse também na formação docente, muita confusão se originou a partir de tais determinações da LDB/96.

Em 1999, grande polêmica foi posta no setor educacional quando o Decreto nº 3.276 (BRASIL, 2000) no parágrafo §2º de artigo 3º, ao tentar acabar com as confusões, define que a formação em nível superior de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental seria feita exclusivamente em Cursos Normais Superiores.

Essa exigência, todavia, foi alterada logo no ano seguinte, após árduos embates do setor educacional organizado com o setor político oficial, ficando definido, pelo Decreto nº 3.554 (BRASIL, 2000), em seu artigo 1º, que a formação em nível superior de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer preferencialmente, e não mais exclusivamente, nos Cursos Normais Superiores.

Tal fato, desde então, abriu caminho para o revigoramento do curso de Pedagogia no campo da formação do professor de crianças no Brasil. Nesse espírito, em 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, na Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2000), indicando que o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental deveria ser formado preferencialmente nos cursos de Pedagogia.

Apesar desse avanço, tendo em vista a longa experiência do curso de Pedagogia na formação do professor de crianças no Brasil, pode-se dizer que uma das maiores complicações para sua atuação plena nesse sentido é a amplitude formativa a que, simultaneamente, destina-se tal curso. Conforme os parágrafos e incisos dos artigos 4º e 5º da Resolução nº 1/06 (BRASIL, 2000).

Espera-se que o formando do curso de Pedagogia, dentre outras coisas: exerça funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive para educação de jovens e adultos, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de educação profissional na área de serviços e apoio

escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; entenda e atue nas necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educando. (BRASIL, 2000).

Saiba e ensine os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física para os diferentes públicos a que se destina; participe da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, bem como planeje, execute, acompanhe e avalie projetos e programas educacionais; realize pesquisas que proporcionem conhecimentos; e que saiba fazer tudo isso em espaços escolares, incluindo escolas indígenas e de remanescentes de quilombos ou de populações de etnias e culturas específicas e em espaços não-escolares, dentre outras coisas. (BRASIL, 2000)

Os aspectos pedagógicos da formação do professor de crianças conforme a legislação brasileira atual determina o tipo de formação necessária para o professor de crianças. Entretanto, nota-se que a discussão sobre as especificidades e a qualidade dessa formação, bem como sobre as condições de trabalho do professor, permanece ainda em aberto no país. (CAMPOS, 1999).

Isso revela que, apesar dos avanços trazidos pela LDB 9394/96- no tocante ao esclarecimento sobre o tipo de formação necessária para este docente, eles, infelizmente, não foram suficientes para corrigir distorções históricas que marcam a formação e atuação dos professores de crianças no Brasil. Essa afirmação se justifica por uma série de problemas que acompanham a educação das crianças ao longo do tempo no país.

Muitos profissionais, ainda, trabalham sem possuir a formação exigida em lei; a formação oferecida nem sempre atende às demandas do trabalho com crianças de 0 a 12 anos, de modo que possuir formação nem sempre significa estar preparado; existem inúmeras realidades nas quais os salários pagos aos profissionais são baixos e as condições de trabalho são ruins; a formação continuada, quando oferecida, geralmente, não atende aos interesses e necessidades dos profissionais, entre outros problemas.

Os direitos já consignados à infância no Brasil revelam ainda estar longe de serem consolidados, sobretudo em termos legais, merecendo atenção para a garantia do conquistado. Apesar desta constatação, não é possível desconsiderar os avanços já alcançados no país no que diz respeito à formação do professor de

crianças. Campos (1999) lembra que a LDB/96 e as reformas educacionais do final da década de noventa trouxeram avanços significativos para a abordagem da formação e da carreira docente.

Segundo ela:

Talvez pela primeira vez em nosso país, começamos a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. Ou seja, começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra 'aluno' (CAMPOS, 1999, p. 127).

Campos (1999) destaca que, apesar disso, o processo educativo no Brasil ainda precisa considerar a criança de forma integrada e sem privilegiar um aspecto de seu desenvolvimento em detrimento de outros e afirma que a literatura tem mostrado que a Educação Infantil tem contribuído significativamente para isso. Campos (1999, p. 128) argumenta que:

Esse é um dos motivos pelos quais adoto a expressão 'professores de crianças de 0 a 10 anos', porque, afinal, é disso que se trata quando pensamos no que prescreve a nova LDB, ao incluir a educação em creches e pré-escolas na educação básica e ao definir o mesmo tipo de formação para os professores que atuam na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Embora a legislação determine o tipo de formação necessária para o professor de crianças, ainda verificamos rupturas na formação e, especialmente, nas práticas docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Resguardadas as especificidades de cada etapa da educação e do nível de desenvolvimento das crianças, o ingresso no Ensino Fundamental parece vir acompanhado da necessidade de se negar a infância.

A negação da infância, geralmente, dá-se quando essa fase da vida é compreendida como o período da incapacidade, da impossibilidade, da improdutividade; daí a suposta necessidade de se acelerar a formação da criança, para que ela chegue mais depressa ao mundo adulto, é reforçada na prática educacional. (CAMPOS, 1999).

Ainda que não se comungue com todos os princípios da Sociologia da Infância, é indiscutível a contribuição que ela trouxe para o reconhecimento da criança como sujeito. Entretanto, destaque fundamental pode ser dado à Teoria Histórico-Cultural, no sentido de explicar detalhadamente a criança como ser ativo,

notadamente pelo conceito de zona de desenvolvimento próximo ou proximal. De acordo com Mello (2006, p. 194):

O conceito de zona de desenvolvimento próximo aponta essencialmente para o trabalho colaborativo entre educador e criança e entre criança e criança. E isto por duas razões, pelo menos: primeiro porque é a partir das experiências vividas, social e coletivamente, que a criança forma para si as ações internas e, em segundo lugar, porque o sujeito que aprende é sempre ativo no processo: não é ouvinte apenas, nem executor de tarefas fragmentadas, mas é o sujeito das necessidades de conhecimento as quais a atividade proposta na escola deve responder.

Isso, porque, como argumenta Leontiev (1978, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

O entendimento de que a criança se apropria ativamente do repertório cultural da humanidade, por meio da interação com outras pessoas, leva a pensar numa relação entre infância e docência composta pela tríade criança, conhecimento e professor. Tal tríade reúne elementos distintos, pensados de forma articulada, e não mais pensados individualmente, de modo que ora se sobressai um sobre o outro.

Sob essa perspectiva, entende-se que a consideração efetiva das crianças pode contribuir para que a formação de professores traçada na legislação se materialize em práticas de ensino-aprendizagem bem sucedidas. Segundo Mello (2006, p. 194):

Como afirma Vygotsky (2001), a atividade pessoal do estudante (da criança) deve ser a base do processo educativo, e todo o trabalho do professor deve estar direcionado para guiar e regular esta atividade. Por isso, a participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta – quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento -, seja através da escuta competente do profissional que a educa e dela cuida.

Há que se esclarecer que não se propõe aqui a igualdade de papéis entre crianças e adultos, mas que se entende a necessidade de não se negligenciar a contribuição dos alunos no processo educacional. Como afirma (MELLO 2006).

De acordo com Vygotsky (2001), a função do educador é extremamente complexa, pois ele necessita conhecer na íntegra o desenvolvimento psíquico da criança e que o ambiente social da criança precisa ter uma dinâmica com possibilidades de sua atividade pedagógica, para ser usadas de maneira adequada e levar a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade. De forma que as funções do adulto e da criança são distintas, mas quanto a suas experiências e possibilidades são diferentes. Assim sendo o processo é de colaboração.

Refletindo sobre o diálogo entre pensamento pedagógico e infância, Arroyo (2008), também, enfatiza o potencial de se olhar e escutar a criança. De acordo com ele, se estamos em busca das interrogações que a infância traz à pedagogia, a metodologia mais fértil pode ser ter maior sensibilidade para com as experiências das crianças que a vivenciam, que são incluídas nessas categorias sociais e históricas.

Pois, com essas experiências sólidas questionam a idéia de infância fundante do pensamento pedagógico e das:

ciências e inspiradora ou legitimadora das instituições educativas, dos currículos, das didáticas e da docência. Se as formas dos adultos pensarem a infância têm condicionado o pensar da pedagogia e as ciências, as formas diversas de experimentar o ser adulto e o ser criança, adolescente podem também ser fonte do repensar do ideal de infância e das verdades que alimentaram a pedagogia e as ciências. Se as experiências da infância são decisivas para construir suas próprias verdades, por que não seriam decisivas na construção das verdades dos adultos, da pedagogia e das ciências sobre a infância? Na compreensão deste tempo humano fica destacado como nem sempre experiências e verdades históricas coincidem. (ARROYO, 2008, p. 126).

Tais falas revelam que, para se elaborar uma nova forma de se compreender a relação entre docência e infância não basta mudar as práticas educativas. Isso implica mudar as concepções e políticas educacionais, que muitas vezes desarticulam a tríade e afastam criança, conhecimento e professor.

2.2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Granja (2008, p 13, 14):

Apesar de todas as transformações que vêm ocorrendo no mundo do conhecimento e da educação, a música ainda é pouco valorizada pela escola. Ainda que os parâmetros curriculares recomendem a inserção da música na grade curricular, na prática, poucas escolas abrem espaço em seu currículo para um programa consistente e contínuo de aprendizagem musical.

Segundo o autor essa situação é em decorrência de um processo equivocado de políticas educacionais ao longo do século passado que fizeram com que a música quase desaparecesse da escola. A última vez que a música fez parte do programa escolar foi no período Vargas, com o projeto canto orfeônico. Ele diz que, embora o projeto fosse notável, houve vários obstáculos, como por exemplo, a capacitação inadequada dos professores, pois a metodologia era muito rigorosa, entre outros. (GRANJA, 2008).

Diante disso, o ensino musical entrou em decadência, apesar de algumas tentativas na reforma o âmbito educacional. A música somente voltou a ser reconhecida como disciplina em 1.996, após uma ausência de quase trinta anos nos programas escolares. Esse reconhecimento veio através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Granja (2008) diz que, os desafios necessários para reinserir a música na escola são grandes, e que será necessário um amplo debate a importância da música enquanto conhecimento. (GRANJA, 2008).

De acordo com esse autor Granja (2008), a Música está longe de ocupar um lugar de destaque na escola, ainda que esteja presente em partes de atividades de integração e/ou em atividades lúdicas nas séries iniciais da educação, à medida que as séries avançam, a Música vai perdendo espaço dentro do programa curricular para outras disciplinas mais tradicionais. E quando permanece no currículo, é tratada como disciplina isolada, separada de um projeto educacional integrado.

Granja (2008) defende que, a Música é um conhecimento onde a articulação entre as atividades de natureza perceptiva e os momentos de elaboração conceitual é o sentido de qualquer aprendizagem. Onde essas duas dimensões se articulam constantemente. Por esse motivo deveria estar mais presente na escola. Com tudo

isso perceber as possibilidades de trabalho com a música na escola no contexto de um projeto de conhecimento que, vise em última instância, a um desenvolvimento mais harmonioso das pessoas.

Na ótica de Granja (2008), a música é um conhecimento em que a percepção exerce um papel central e que a inserção da música na escola pode contribuir de forma significativa para proporcionar um grande desenvolvimento perceptivo nos educandos. E que esse conhecimento na escola será tão mais harmonioso quando for à articulação entre as suas dimensões perceptivas e conceituais.

Ainda referenciando o mesmo autor, a música é uma linguagem que fala diretamente aos sentidos, e por essa razão, está intimamente ligada a uma percepção mais elaborada e complexa, que envolve uma enorme gama de recursos cognitivos. Para esse autor, a escola deve proporcionar situações de desenvolvimento e aprimoramento de uma escuta atenta e significativa, como maneira de ampliar as habilidades perceptivas dos alunos e conseqüentemente de seu conhecimento musical. (GRANJA, 2008)

Segundo Buoro (2003),

A criança, atualmente, enfrenta os sedutores apelos da sociedade de consumo. Para citar um exemplo as normas ditadas pela televisão tornam a conduta infantil cada vez mais marcada por modelos estereotipados que, muitas vezes, transformam-se em obstáculos para a construção de um conhecimento mais significativo (2003, p. 35)

Neste contexto, entende-se que o processo de educação musical, também neste início de século, na era da multimídia, continua sendo muito exigente, e o professor, por sua vez, está cada vez mais carente de informações para contribuir significativamente no desenvolvimento estético musical da criança. Comumente encontram-se nas livrarias e em muitas estantes, nas bibliotecas escolares, livros que são verdadeiros manuais de atividades musicais para as crianças, por outro lado, se tais atividades, não estiverem acompanhadas por uma criteriosa análise docente, serão desprovidas de significados pedagógicos, cumprindo apenas um objetivo: manter as crianças ocupadas fazendo algo. (BUORO, 2003).

Na visão de Koellreutter, “A música é um meio de comunicação, que serve-se de uma linguagem para a tomada de consciência do novo, ou do desconhecido”. (1998, p 72).

Nesse sentido, entende-se que a linguagem musical é um poderoso meio para transmitir valores, expressar juízos, reforçar esteriótipos ou preconceitos. Muitas vezes por falta de fundamentação teórica consistente ou por uma formação docente inadequada, o processo de musicalização infantil ou de sensibilização musical negligencia questões tão importantes e determinantes para a vida daquela criança que está em formação.

Koellreutter (1998), acredita na música como instrumento de educação, sua presença pode aparecer de maneira dinâmica e produtiva. No tocante à educação pela música, o mais importante envolvimento deste tema, é o trabalho de trazer a existência na mente dos jovens, o conhecimento que permite ao ser humano vivenciar, experimentar e compreender aspectos de seu mundo interior, da autonomia de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética. Ou seja, desenvolver a capacidade do ser humano para um raciocínio globalizante e integrador. (KOELLREUTTER, 1998)

Em face da velocidade da evolução tecnológica, ligada ao processo de globalização que caracteriza a sociedade contemporânea, Koellreutter admite que somente um tipo de educação musical é capaz de reverter o quadro de precariedade pelo qual passa o ensino musical:

Aquele tipo de educação musical não orientando para a profissionalização de músicos, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe (...), as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, (...), (1998, p. 43-44)

De acordo com Koellreutter (1998), a educação musical é um importante instrumento transformador, pois tem a capacidade de transformar a personalidade da pessoa em todos os aspectos, como o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores quantitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão.

De acordo com esse autor, trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar

critérios e idéias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. O homem como objeto da educação musical

Ressalta também que, na construção de significados musicais está relacionados uma série de fatores simbólicos que irão determinar a inserção e o engajamento do indivíduo a sociedade, ou seja, o processo de educação musical também deve pontuar os gostos, preferências e estilos de vida, associados às diversas manifestações musicais da contemporaneidade. (KOELLREUTTER, 1998).

Refletir sobre as capacidades presentes em cada etapa do desenvolvimento infantil, bem como sobre as tantas conquistas, só tem razão de ser se respeitamos o processo único e singular de cada ser humano, e se consideramos que esse processo se dá na interação com o meio, num ambiente de amor, afeto e respeito. Um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.

“Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje”. (BRITO, 2003, p.46).

O autor nos arremete, que é necessário ter cuidado para não confundir estimulação precoce, janelas abertas para a música, assim como para qualquer área, com treinamento mecanicista ou sistematização formal precoce, que visam a resultados que nem sempre são os que mais importam e interessam à criança.

Segundo Brito (2003), os cursos conduzidos para bebês, que podem ser ótimos espaços para o exercício sensível e cognitivo, transformam-se, algumas vezes, em aulas de sistematizada repetição, propondo e cobrando atitudes e comportamentos que, no mínimo, não fazem muito sentido para eles. (BRITO, 2003).

Atividades que solicitam que o bebê acompanhe o pulso de uma música com um pequeno instrumento, brinquedo ou objeto sonoro podem não fazer sentido para seres humanos que se relacionam com outro conceito de tempo. Colocar a criança em contato com situações de interação com músicas métricas é bom e, mesmo, necessário, mas difere da insistência em submetê-la à realização de exercícios que buscam desenvolver o pulso como ideal e como única possibilidade de realização musical. (BRITO, 2003)

O som é uma onda invisível, e através da percepção tornamos esse invisível, visível, respeitando a medida do tempo no tempo da medida e de suas direções. Sendo um fenômeno sonoro, a música só pode ser pensada, construída, descoberta, manipulada, refletida, representada, produzida, etc., com sons, pois ela é presença concreta e assim se realiza.

Dessa forma, pontua-se que a música não é abstrata, nem é pura descarga de emoções; ela é um objeto de conhecimento palpável que deve ser descoberto pelas crianças a partir de seu fazer musical. (BRITO, 2003).

Portanto, ao escutar e ser escutado pelo outro, o indivíduo passa a percebê-lo, o que leva a uma vivência conjunta do espaço sonoro, quer ativamente, quer apenas escutando, todos participam das atividades grupais relacionando-se através da música (MARTINS, 1998).

Segundo Rosa (2006), a linguagem musical esteve sempre presente na vida dos seres humanos e há algum tempo na educação de crianças e adultos. Para a autora, devemos formar o ser humano com uma cultura musical desde criança para que possamos educar adultos capazes de usufruir a música, de analisá-la e de compreendê-la.

Considerando que a música é das artes a primeira, tanto na cronologia da história humana como pela importância fundamental do lugar que ocupa em nossas vidas, ela lembra sons primordiais que tem como referências as batidas do coração de nossa mãe quando estivemos em seu útero, e talvez por isso a música tenha tantos poderes reconfortantes (DEHEINZELIN apud FANTIN, 2000).

Em todas as culturas as crianças brincam com músicas, jogos e brinquedos musicais que são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a formação da cultura de massa é muito intensa, pois são fontes das vivências e desenvolvimento expressivo musical (BRASIL, 2000).

A música é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons, e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação e utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 2000).

Para Brito (2003), o processo de musicalização dos bebês e crianças começa de forma espontânea, intuitivamente, através do contato com variedades de sons do nosso cotidiano.

Sendo que para Jeandot (1997), a música é uma linguagem, devemos adotar o mesmo procedimento utilizado no desenvolvimento da linguagem falada, ou seja, expor a criança à linguagem musical, dialogando e encorajando atividades relacionadas com a descoberta e a criação de novas formas de expressão musical.

A linguagem musical deve estar presente no contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento. A ludicidade evidenciada nas atividades de sala de aula ou até de Educação Física possibilita que o professor oportunize a criança um programa de atividades motoras. O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupos, respeitando as diferenças, estimulando a troca entre as crianças. (BRASIL, 2000)

“A característica de cada criança seja no âmbito afetivo, seja no emocional, social ou cognitivo, devem se levados em conta quando se organizam situações de trabalho ou jogo em grupo ou em momento de brincadeira que ocorrem livremente.” (BRASIL, 2000, p.32-33).

Na óptica de Sekeff (2007): “[...] o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade.” (SEKEFF, 2007 p. 20).

Diante disso, verifica-se que essa diversidade cultural no fazer musical, identificando as mudanças que acontecem na organização do som e do material sonoro utilizados na construção musical. Essas transformações acompanham a evolução da humanidade no que se refere às transformações causadas pelo avanço tecnológico e também pelas características ideológicas que acompanham o ser humano nos diversos períodos da história. (SEKEFF, 2007)

2.2.1 Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil tem como função contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (RCNEI, VOL.1, 2000)

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos de idade, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios de acordo com o RCNEI (2000, VOL. 1, p. 13)

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI vol. 3, 2000), almeja mostrar objetivos e metas de qualidade que auxiliam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, com a finalidade de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Deseja, também, cooperar para que possa concretizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que assegurem a permissão e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Este Referencial retrata um grande avanço na educação infantil ao procurar resultados educativos para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi criado de forma a auxiliar como uma orientação de meditação profunda de caráter educacional, com objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais da educação que trabalham diretamente com crianças de zero a seis anos de idade, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (RCNEI VOL 3, 2000)

De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI VOL.3, 2000):“A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas,nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc.” (BRASIL, 2000, p. 45).

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 2000), o contado com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é o ponto de partida para o processo de musicalização. Proporcionar vivências com as quais a criança possa ouvir, cantar, brincar de roda, brinquedos rítmicos, são atividades que estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, que é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima, autoconhecimento e integração social.

A prática musical nos primeiros anos de vida poderá ser trabalhada de forma lúdica, ou seja, por meio da imitação de vozes de animais, ruídos, sons corporais, palmas, batidas dos pés, por brinquedos cantados rítmicos, cantigas de ninar, rodas e cirandas, jogos, etc. (BRASIL, 2000)

A socialização infantil precisa ser compreendida como social e coletiva, pois o desenvolvimento de apropriação de sua cultura se dá na interação com os outros. Ela entra no sistema social, ao interagir e negociar com os outros, estabelecer compreensões que se torna conhecimento social que constrói continuamente e em conjunto. (BRASIL, 2000)

Ainda, de acordo com Referencial Curricular Nacional (2000, 47, 48), propõe que:

a música nas instituições educacionais vem atendendo, ao longo da história a vários objetivos, como: formação de hábitos e comportamentos, festividades, datas comemorativas, memorização de conteúdo traduzido em canções. Isso reforça o aspecto mecânico, estereotipado da imitação, não deixando espaço para as atividades de crianças ligadas à percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas nos sons. A música acaba sendo tratada como um produto pronto, e não como uma linguagem, um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças nas diferentes idades.

O RCNEI dá ênfase à presença da música na educação infantil, o documento traz orientações, objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelos

professores. A concepção adotada pelo documento compreende a música como linguagem e área de conhecimento, considerando que esta tem estruturas e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão (RCNEI, 2000).

O Referencial alerta que:

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. (RCNEI, VOL I, P.47, 2000).

Pensando nisso, entende-se que a música é tida como um produto pronto, que se reproduz e não uma expressão cujo pensamento se edifica.

Para o RCNEI a presença da música está em várias circunstâncias da vida do ser humano. Como por exemplo, existe música para dormir, dançar, chorar os mortos, aclamar pessoas a guerrear, etc. Acompanhando rituais e costumes que respeitam os momentos e as festividades de cada exposição musical. Nesse sentido, as crianças passam a ter contato e se desenvolvem muito rapidamente com a cultura musical. (RCNEI, 2000).

Quando se pensa na aprendizagem, o contato intuitivo e natural com a expressão musical desde os primeiros anos de existência da criança é fundamental para o processo de musicalização. “Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados”. (RCNEI, vol. 3, p. 48, 2000).

A proposta de trabalho fundamentada neste documento para o trabalho com música, visa garantir a criança possibilidade de experimentar e refletir sobre indagações musicais, numa prática sensível e convincente, oferecendo circunstâncias para um avanço de competências, construção de hipóteses, preparação de idéias. (RCNEI, Vol. 3).

De acordo com o RCNEI (2000), deve ser acatado o aspecto da integração do trabalho musical em outras áreas, pois a música mantém conectada com as outras linguagens expressivas, como por exemplo: “movimento, expressão cênica, artes visuais, etc. e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais.” (RCNEI, Vol 3 p. 49).

Portanto, deve-se considerar o trabalho com música uma maneira de expressão e forma de consciência com conhecimentos fácil aos bebês e crianças, incluindo aquelas que apresentam algumas necessidades especiais.

Pois a linguagem musical é inigualável intermédio para o desenvolvimento da criança para manifestação dos sentimentos, do equilíbrio emocional tendo o controle total sobre os pensamentos e as ações que determinam o comportamento humano. com a capacidade de enfrentar obstáculos e ter controle absoluto dos sentimentos e das reações. Além de ser uma forma suficiente para a integração social. (RCNEI, Vol 3 p. 49)

Outra maneira de trabalhar o ensino musical com as crianças proposta pelos RCNEI é a apreciação musical. De acordo com Brasil (2000), o trabalho com apreciação musical poderá proporcionar a ampliação e o enriquecimento de saberes relacionados à produção da área, além de ampliar o repertório das crianças.

Por meio da escuta e de conversas podem ser trabalhados aspectos referentes à diversidade de instrumentos musicais existentes e suas maneiras de produção de som e também as diferentes possibilidades de combiná-los resultando em diversas formações instrumentais. Podem também serem discutidas as diferentes formas como a voz é trabalhada, suas possibilidades, classificação e diferentes formações onde são empregadas. (BRASIL, 2000)

O trabalho musical está profundamente relacionado com o gesto e o movimento corporal, de acordo com RCNEI (vol. 3, 2000, p. 61) “A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros.”

O Ministério da Educação reconhece o benefício que a música, os jogos e os instrumentos sonoros proporcionam na educação da criança e tem como objetivo o

desempenho estudantil global, para a formação e construção de um cidadão atuante e crítico na sociedade, que venha contribuir para o crescimento do país e seu crescimento próprio.

Em todas as culturas as crianças brincam com música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas, nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são legítimas expressões da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. (RCNEI, vol.3,p.70,71,2000).

Assim sendo, o corpo torna-se um aliado no processo de ensino aprendizagem musical, proporcionando por meio dos diferentes movimentos oportunidades para o aprendizado. Por meio desse recurso podemos desenvolver atividades que envolvam a percepção e interiorização do ritmo, intensidade e altura, trabalhar com a forma musical e também desenvolver a expressividade das crianças. (BRASIL, 2000).

Para Fonterrada (2005) o educador musical Dalcroze desenvolveu em sua prática educativa musical um meio para trabalhar com a escuta, a música e movimento corporal de uma maneira que fossem ligados e interdependentes. Ainda para a autora:

O sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático, ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao [sic] fora e ao [sic] dentro do corpo. (FONTERRADA, 2005, p. 120).

Para Silva (1992), a linguagem musical tem estrutura e características próprias. (1992, p.88)“A música deve ser considerada uma verdadeira linguagem de expressão, parte integrante da formação global da criança.”

Rosa (2006, p.22), destaca:

A importância do educador proporcionar momentos onde a criança descubra, analise e compreenda os ritmos do mundo, através da observação e do contato com instrumentos musicais, com a dança, com o folclore, etc. Deve estar atento a valorizar todas as formas de expressão escolhidas pelas crianças, pois a mesma comunica-se principalmente através do corpo.

Enquanto espaço de ensino e aprendizagem com objetivo e conteúdos próprios, a educação infantil deve proporcionar uma oferta educativa de qualidade. A música é um dos diferentes recursos que podem auxiliar no desenvolvimento emocional da pessoa humana e que merece especial atenção. (ROSA, 2006)

Gainza (1988) diz que, nas aulas de música, a criança deverá ter múltiplas oportunidades para expressar-se livremente, para apreciar e aprender dentro de um marco de ampla liberdade criadora. E que a educação através da arte proporciona à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que circunda. Sendo que a criatividade é essencial em todas as situações. Pois uma criança criativa raciocina melhor e inventa meio de resolver suas próprias dificuldades.

2.2.1.1 A integração da música na educação infantil

A integração da música na Educação Infantil houve relevância, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, instituída como lei nº 9.394, se contemplaria o ensino de artes no seu Art. 26, da seguinte forma: “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos”. A partir daí a música passa a ser uma linguagem possível na educação infantil já que faz parte da educação básica. A construção de uma metodologia para trabalhar a música na educação infantil está legalmente aberta. (BRASIL, 2000)

Mas somente em 1998, foi publicado, pelo Ministério da Educação (MEC) o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI. De acordo com esse documento torna-se orientação metodológica para a educação infantil, o qual consta que o ensino de música está centrado em visões novas como a experimentação, que tem como fins musicais a interpretação, improvisação e a composição, ainda abrange a percepção tanto do silêncio quanto dos sons, e estruturas da organização musical. (BRASIL, 2000).

A música também proporciona a relação com o mundo, através dos adultos, e pelas mídias que cercam o cotidiano das crianças, onde formam um repertório inicial. Através das brincadeiras fazem demonstrações naturais e voluntárias, quer

seja em família ou por influência do (a) professor (a) na creche ou na escola, tornando possível a familiarização da criança com a música. Várias são as situações do seu cotidiano onde vivem ou entram em contato com a música. Nesse sentido o RCNEI justifica que:

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. (Brasil, 2000. p.51).

Segundo Vygotsky (2001) é a imaginação em ação ou o brincar é que permite à criança ir além da percepção afetivo-motora para criar a representação do mundo.

Enquanto que para Piaget (1978), precisa-se cuidar de não impor uma adaptação das crianças ao mundo dos adultos com punições e castigos. Os adultos precisam possibilitá-las o equilíbrio entre a imitação e a transformação do real pela brincadeira cantada, construindo a inteligência.

Na óptica de Martins (1998) a música deve ser um material para o processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do sujeito social. Assim, a educação musical deve caminhar no sentido de fazer com que a criança passe a consumir música, criar, se utilizar da linguagem musical para se expandir por meio dela.

Da mesma forma Rosa (2006) reforça a importância do ensino da música nas instituições educativas destacando o desenvolvimento do gosto estético e a expressão artística e o senso musical. Para ela, formando o ser humano com uma cultura musical desde de criança para que possa educar adultos capazes de usufruir a música, de analisá-la e de compreendê-la.

Não se pode dizer que a música seja solução para os problemas pedagógicos, mas, diante das características da criança na primeira infância, não há porque não valorizá-la como função mediadora para o desenvolvimento da criatividade. Se o contexto for significativo, a música como qualquer outro recurso pedagógico, tem conseqüências importantes em seu desenvolvimento motor e afetivo. ROSA (2006)

Brito (2003), propõe que todo trabalho a ser desenvolvido na educação psicomotora da criança deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe

um reconhecimento próprio da criança com a música. E esta prática deve estar junto à descoberta e também a criatividade.

De acordo com Gainza (1988, p. 117),

A participação do ouvido constitui a base da compreensão mental. A mente musical só pode entender verdadeiramente e trabalhar dentro do contexto que o ouvido lhe fornece. Podemos afirmar que nenhuma pessoa, salvos os deficientes auditivos graves, carece de experiência auditiva. Mesmo que não tenha frequentado um estabelecimento para realizar um trabalho de iniciação musical infantil e uma educação auditiva consciente, todo indivíduo, a partir de seu nascimento, recebeu, através do ouvido, múltiplos e variados estímulos que ficaram registrados em seu córtex cerebral.

Portanto, as percepções musicais para a realização de movimentos corporais independem de estudo específicos sobre o assunto. O que torna a música uma especificidade, proporcionando para a criança benefícios diversos e de forma lúdica o seu passatempo preferido. (GAINZA, 1988).

No entender de Brito (2003), para incentivar a percepção de contornos melódicos, as canções de ninar permite distinguir e acumular diferentes alturas, as quais servirão de suporte relevante aos bebês para identificar os procedimentos neurológicos, as condições emocionais de pessoas e grau de afetividade exposto. No ato de contar histórias aos bebês, se incentiva ao entendimento lingüístico e atitudes significativas. (BRITO, 2003).

Enquanto que para Pinto (2009), ao ouvir histórias, as crianças são estimuladas a falar, é quando surgem os balbucios, grunhidos, ou seja, as primeiras palavras. Esse acontecimento se dá em decorrência no hemisfério esquerdo do cérebro em converter os sons em palavras com sentidos.

Ainda em de acordo com esse autor, observações científicas comprovam que a união realizada no cérebro, por incentivos musicais proporciona para a criança adquirir novas habilidades, percepções, movimentos, comportamentos etc. (PINTO, 2009).

Para Sekeff (2007), a música é veemente responsável para estimulação das habilidades motoras, cognitivas e sócio afetivas. De acordo com Sekeff (2007), “[...] o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade.”(p. 20).

Dessa forma, investiga-se a diversidade cultural no fazer musical identificando as mudanças que ocorreram na organização do som e do material sonoro utilizados na confecção musical. Essas transformações acompanham a evolução da humanidade no que se refere às transformações causadas pelo avanço tecnológico e também pelas características ideológicas que acompanham o ser humano nos diversos períodos da história. (SEKEFF, 2007)

A música exerce um profundo vínculo sobre os seres humanos, independente do seu papel dentro da sociedade, mesmo que de forma inconsciente. O relacionamento com ela, muitas vezes logo de início a nos familiarizar, com movimentos com o corpo ou mesmo cantarolando pequenos refrões da melodia. Quando as crianças interagem ou brincam com o universo sonoro, acabam descobrindo mesmo que de forma simples, as maneiras diferentes de se fazer música.

Brécia (2003) define a música como uma linguagem universal, com participação na história da humanidade desde o início das primeiras civilizações. De acordo com dados antropólogos, as primeiras músicas foram usadas em rituais como, por exemplo: casamento, morte, doenças, etc.

Nos dias atuais, existem várias definições para a música. Mas, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações, matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações.

Houaiss apud Brécia (2003, p.25), conceitua a música como “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc”.

Enquanto que Gainza (1988, p.22) destaca que: “A música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no ‘a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau”.

Segundo Weigel (1988, p.10), compreende a música basicamente por som, ritmo, melodia e harmonia. Enquanto que para Wilhems apud Gainza, 1988, p. 36, os aspectos ou elementos da música correspondem a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura

musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem.

De acordo com Bréscia (2003), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, auto-disciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Para Weigel (1988) e Barreto (2000), afirma que atividades de musicalização, podem contribuir de maneira durável como reforço no desenvolvimento cognitivo/ lingüístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança, das seguintes formas: Desenvolvimento cognitivo; lingüístico; Desenvolvimento psicomotor; Desenvolvimento sócio-afetivo.

2.2.2 As contribuições da música para o desenvolvimento das potencialidades da criança

De acordo com Brito (2003), para que se tenha uma nova visão sobre as realizações sonoras das crianças, demonstrando que no século passado a música moderna expandiu as oportunidades e expectativas sonoras, incluindo os ruídos como parte musical. Entende-se então por música, todos os sons, não sons e ruídos que são conhecidos e operados pelas crianças com a intenção de se desenvolverem.

Segundo Koellreuter e Shaeffer (1998), o ensino de músicas para crianças é um processo não de ensino da técnica musical, mas de educação musical, elo para o desenvolvimento do ser humano, com grande suporte na sensibilidade na questão de uma Educação Infantil de qualidade.

A autora Brito (2003), retrata sobre um trabalho pedagógico-musical que pode ser concretizado em circunstâncias educativas onde a música é compreendida como uma atividade constante de criação que envolve o observar, perceber, testar, gesticular, produzir e pensar.

O ensino de música e artes na Educação Infantil, auxilia a criança a falar o que sente, aprendendo a viver e lidando com seus argumentos individuais e em

comunidade, e isto ocorre além da prática e do aprendizado instrumental. A abertura necessária da Educação Infantil, contribuindo para a cultura da criança e nos aponta um reconhecimento da criança no próprio método educativo, retornando o professor para um trabalho que respeita a criança como cerne. Isso ocorre pelo fato da prática atual da Educação Infantil apresentar uma inconsonância entre o que se propõe e o que se vive pela criança. (BATISTA, 2001).

Ainda em de acordo com Batista (2001), sua admiração se deu diante da possibilidade da criança mesmo sendo pequena, cooperar com a própria proposta pedagógica. Para ela, a rotina também educa, e é organizada pela ação infantil em parceria com o adulto. É de suma importância, para o professor, buscar unir as reflexões no que diz respeito à Educação Infantil e educação musical, de maneira a demonstrar uma conexão que contribua para um avanço de uma percepção maior no assunto de formação infantil. (BATISTA, 2001)

Segundo as autoras Hentschke e Del Ben (2003) as funções da música no contexto escolar são:

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. (Hentschke e Del Ben, 2003 p.181).

Nesse contexto, é relevante ressaltar que a educação musical escolar, tenha como objetivo ampliar o universo musical da criança, ou seja, adequar a vivência de exposições musicais com as diversidades sociais e culturais com diversos gêneros musicais dentro da própria cultura. (HENTSCHKE E DEL BEM, 2003).

A autora Mafiolletti (2001), trata dos fatores e aspectos da musicalidade no ser humano, chamando a atenção para a cultura, partindo de conteúdos específicos da espécie humana que fazem com que a música seja reconhecida ou compreendida. A autora mostra a discussão de diversos autores a respeito de linhas de pensamento sobre o conceito e papel da música nas diversas culturas. Ressalta a necessidade de se investir na educação musical das crianças, ao mesmo tempo em que mostra a importância que o conhecimento a respeito da produção e valorização da música tem para os estudiosos do assunto. (MAFIOLLETTI, 2001).

A música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço. No entanto, nos meios acadêmicos da área da Educação, a música tende a ser vista como ornamental, pouco substantiva, ou é tratada de forma pouco científica; no campo da Música, é pouco valorizada ou carece de concepções mais sólidas a respeito da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (NOGUEIRA, 2006).

Para Nogueira (2006), em relação à Educação Infantil é importante considerar que a música está presente, de modo inequívoco, no cotidiano das crianças. Nesse sentido, afirma que os brinquedos musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo é por meio dos acalantos, das parlendas, dos brinquedos ritmados entre mãe e bebê, que se estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais da vida humana. Mais tarde, outros tipos de brincadeiras musicais, cada vez mais dinâmicas e diversificadas, vão ampliando os referenciais auditivos das crianças, num processo sempre crescente. (NOGUEIRA, 2006).

Para as autoras Oliveira, Bernardes e Rodriguez, (2007), afirmam que as crianças, mesmo antes de aprenderem a falar, se expressam através de movimentos, sons e ritmos. Para elas, a convivência com os diferentes sons e ruídos é de suma importância, pois através dos mesmos se faz descobertas e com elas, o conhecimento e a exploração do diferente. Ainda de acordo com as autoras, a primeira descoberta dos sons e do ritmo se dá através do próprio corpo e do ambiente ao redor. Por ser criativo, o ser humano rompe continuamente os esquemas repetidos das experiências anteriores e vai explorando novos caminhos.

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento. (OLIVEIRA, BERNARDES e RODRIGUEZ, 2007, p. 104).

Jeandot (1997) concorda com essas afirmações quando, relata que a receptividade à música é um fenômeno corporal. De acordo com a autora, a criança, ao nascer, passa a ter contato com um universo sonoro que se localiza em torno dela, ou seja, os sons produzidos pelos objetos e pelos seres vivos. Assim, sua relação com a música se torna imediata, seja através dos aparelhos sonoros de sua

casa, seja através do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas. (JEANDOT, 1997).

Ressalta também o fato das crianças gostarem de acompanharem as músicas com movimentos corporais, seja com palmas, sapateados, volteios de cabeça, danças, entre outros, sendo a partir dessa relação entre o som e o gesto da criança que ela constrói seu conhecimento sobre música. Portanto, a autora salienta que é possível constatar a grande influência que a música exerce sobre a criança. É por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser incentivados e trabalhados na escola.

Segundo Jeandot (1997), cada idade reserva um aspecto particular em relação à música. E que cada criança desenvolve suas habilidades, sendo que aproximadamente em torno de: 2 anos, a criança é capaz de cantar versos soltos, fragmentos de canções, geralmente fora do tom. Reconhece algumas melodias e cantores. Gosta de movimentos rítmicos em rede, cadeira de balanço, etc.

Com 3 anos, a criança consegue reproduzir canções inteiras, embora geralmente fora do tom. Tem menos inibição para cantar em grupo. Reconhece várias melodias. Começa a fazer coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais. Gosta de participar de grupos rítmicos: marcha, pula, caminha corre, seguindo o compasso da música. (JEANDOT, 1997).

Enquanto que com 4 anos, a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira. Entretanto com 5 anos, a criança entoa mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de um extenso repertório musical. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Consegue pular em um só pé e dançar conforme o ritmo da música. Percebe-se a diferença dos diversos timbres, vozes, objetos, instrumentos, dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade forte e fraca. (JEANDOT, 1997).

Portanto com 6 anos, a criança percebe sons ascendentes e descendentes. Identifica as fórmulas rítmicas, os fraseados musicais, as variações de andamento e a duração dos valores sonoros. Adapta palavras sobre ritmos ou trecho musical já conhecido. Acompanha e repete uma seqüência rítmica. (JEANDOT, 1997).

Ainda de acordo com a autora todas essas características variam de criança para criança, sendo que o desenvolvimento da mesma pode ser acelerado através da interferência do trabalho de musicalização realizado na escola. É importante que o professor tenha cuidado para, por exemplo, não dar ênfase exagerada à parte rítmica em detrimento dos elementos melódicos, culturais, formais e criativos que compõem a música. (JEANDOT, 1.997).

A contribuição musical no desenvolvimento das funções psicológica superiores é de grande importância, Scherer (2008) diz em seu artigo, que o ser humano desenvolve-se novas funções psíquicas pelas ações e transformações da natureza e de si mesmo. E essas funções psicológicas são construídas com aquisição de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis, num processo interpessoal, isto é, no relacionamento social, transformando-se em processos intrapessoal.

Como afirma Vygotsky que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão envia de se completarem.” (REGO apud SCHERER, 2008),

A criança percebe o mundo e a si mesma pela cultura e pela língua. E a música é uma das manifestações sociais e pessoais mais antigas do ser humano. Scherer (2008, p.1) afirma que “[...] a música é fundamental para a estimulação cerebral”, desenvolvendo áreas do cérebro não desenvolvidas como a linguagem escrita e a oral, desenvolvendo o senso musical, a sensibilidade, expressão e ritmo e o ouvido musical. Assim, ao trabalhar com a música desenvolve-se o cognitivo da criança.

Neste contexto, percebe-se a importância da música como um recurso didático para o ensino e a aprendizagem como meio de desenvolver o conhecimento e a socialização. A música se faz presente como uma atividade cada vez mais necessária na vida escolar. Portanto, ao ser aliada à prática educativa torna a escola um lugar receptivo e alegre, além de facilitar o processo de ensino aprendizagem, ampliando o conhecimento musical do aluno. (SCHERER, 2008).

Sendo assim, a aprendizagem com a música é prazerosa e estimulante, fazendo com que as crianças tornem-se cidadãos críticos e capazes para resolver os problemas do cotidiano. E a escola tem o dever de assegurar que as crianças tenham igualdade de chances, diz Mársico (2001) para que sejam reeducadas musicalmente, não importando qual seja seu ambiente sociocultural.

A música sendo utilizada como recurso didático faz do ambiente escolar um lugar agradável, como também é uma ferramenta que ajuda na socialização das crianças em seu grupo escolar, podendo ser usada com relaxamento depois das atividades físicas. Assim, o professor, ao utilizar a música como recurso didático, deve permitir que as crianças criem e executem atividades lúdicas de forma prazerosa. Esse recurso didático quando bem trabalhado desenvolve o raciocínio, a criatividade e outros dons e aptidões. (MÁRSICO, 2001).

Para Mársico (2001), a música é também aliada ao movimento favorece a socialização de crianças com problemas de relacionamento, contribuindo para que as mesmas se adaptem no meio escolar. Nesta perspectiva, a música trabalhada desde cedo no contexto escolar ajudará no aprendizado das crianças e também as tornará mais sociáveis, por estar ligada direto ao corpo, à mente e as emoções. Com a música os alunos estarão favorecidos de bem estar e saber intelectual.

2.2.3 Atuação do Professor de Educação Infantil nos Centros Municipais de São Luis de Montes Belos – Goiás

Segundo Brito (2003), os professores têm a incumbência de manterem-se atualizados. O educador deve procurar atividades musicais significativas para o desenvolvimento social de seus alunos, procurando promover um trabalho pedagógico-musical relevante, isto significa que, a criança deve: perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. (BRITO 2003)

Nogueira (2006) chama a atenção para a necessidade de se investir na formação musical dos professores, nos cursos de pedagogia, uma vez que a simples aquisição de alguns títulos como, por exemplo, a utilização do uso do RCNEI como fórmula, não resolve todas as questões do trabalho com música na Educação Infantil. São importantes: o investimento na formação dos profissionais assim como a compreensão do desenvolvimento musical da criança, momento em que a Educação Infantil poderia contribuir para a formação do ouvinte.

A autora propõe um trabalho de formação musical dos professores nos cursos de pedagogia. Considerando a diferença entre a instrução musical que forma músicos e a educação musical, que forma pessoas apreciadoras de arte, antes de tudo, o sentido do trabalho com a música é o importante nesta situação, não sendo

necessário que o professor tenha uma formação musical sólida como, por exemplo, instrumentista.

Quanto à questão da valorização da cultura infantil como objetivo da educação, tem sido ampliada nos últimos 20 anos, na medida em que cresce o número de trabalhos publicados com esta temática. Para Kramer, as crianças são seres históricos marcados pela sociedade onde vivem, com suas contradições. Ela defende um princípio de que a criança reconhece o que é inerente da infância, sendo capaz de usar o seu poder de pensamento usando a imaginação para criar. (KRAMER, 2003)

Quando a Lei no. 11.769 (BRASIL, 2000), sancionada em 18 de agosto de 2008, altera a LDBEN no. 9.394/96, ao dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. O maior desafio, contudo, está na formação de futuros profissionais e programas adequados para não fragilizar o papel essencial e humanizador que a música propicia, em meio a “nomes, números e datas”, favorecendo o conhecimento, a criatividade e a expressão musical (KATER, 2008, p. 2).

Para Jeandot (1997) o objetivo do ensino da música não reside na transmissão de técnicas, mas no desenvolvimento do gosto pela música e da habilidade para captar a linguagem musical além de expressar-se através dela, possibilitando o acesso do educando a um imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo. Nesse sentido é importante ressaltar que é de responsabilidade do educador, enquanto um dos maiores modelos de imitação da criança, ser crítico e criativo na escolha do que apresentar a mesma, garantindo, com isso, que o trabalho seja interessante para ambos

Além da competência técnica, o professor deve ser criativo. A necessidade de criar é comum a todas as crianças, que, ao interagirem com o mundo, constroem seu conhecimento. O educador não deve perder a oportunidade de aproveitar essa disposição. (JEANDOT, 1997. p. 133).

Para a autora cabe ao adulto compreender de que forma a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, considerando que a mesma atinge diretamente sua sensibilidade sensorial e afetiva. A autora ainda afirma que é relevante estimular a criança a fazer suas próprias descobertas, cabendo ao educador enriquecer o repertório musical da mesma através de materiais a serem explorados, observando o trabalho de cada criança e planejando

atividades que envolvam músicas de diferentes povos, de diferentes formas, de diferentes épocas, de diferentes compositores.

Segundo ela o trabalho do professor deve ser criativo para despertar a motivação na criança, pensando em novas possibilidades de aprendizagem além de facilitar, quando solicitado, as atividades dos alunos. (JEANDOT, 1997).

No entanto, Borges (1994) afirma que, embora se concorde com a importância que a música tem na educação das crianças, é freqüente se deparar, nas classes pré-escolares, com atividades musicais limitadas exclusivamente à reprodução de cantigas utilizadas com finalidades apenas didáticas, quando as mesmas deveriam ligar-se primordialmente às emoções, no sentido de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos.

Para a autora, se a música for utilizada na educação infantil apenas com o objetivo de ensinar conceitos matemáticos, anunciar o momento da história ou do lanche ou reforçar hábitos de higiene, a função primeira da mesma estará sendo desvirtuada. E para que isso não aconteça, é necessário que o professor seja sensível à expressão musical, o que não significa que o mesmo tenha que ser um especialista em música ou que saiba, necessariamente, tocar algum instrumento. Ele deve sim, estar consciente de que, em contato com a música, a criança poderá:

- manter em harmonia a relação entre o sentir e o pensar;
- proteger a sua audição, para que não se atrofie diante do aumento de ruídos e da desqualificação sonora do mundo moderno;
- habituar-se a isolar um ruído ou som para dar-lhe sentido, especificidade ou beleza que lhe são próprios. (BORGES, 1994, p. 101).

Desse modo, os conteúdos relacionados à musicalização deverão ser desenvolvidos nas instituições de educação infantil como conceitos em construção organizados em um processo contínuo e integrado de modo que as crianças desenvolvam, dentre outras, as capacidades de identificar e explorar os elementos da música a fim de que se expressem, interajam e ampliem seus conhecimentos sobre o mundo. Partindo dessas idéias, é importante refletir sobre algumas questões relacionadas à formação de professores, especialmente os da educação infantil uma vez que é a partir da mesma que se configura um dos aspectos que permeia a prática do profissional que atua junto às crianças nas instituições formais desse nível de ensino. (BORGES, 1.994).

No que diz respeito à formação de professores Nóvoa (1997, p.25) admite que a mesma deve-se estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça ao

professor “os meios de um pensamento e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. Sendo assim, torna-se possível ao professor desenvolver as habilidades necessárias para atuar em sala de aula junto aos alunos no sentido de formá-los, sem deixar, no entanto, de considerar que estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade.

Além disso, ainda de acordo com o autor, o desenvolvimento profissional do professor pode ser estimulado através de sua formação, com o desenvolvimento de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Dessa maneira a formação do professor, deve valorizar paradigmas que possam promover a preparação de professores reflexivos, no sentido de assumirem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e de participarem na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1997).

Para Nóvoa (1997), a ênfase na racionalidade técnica tem ocultado a possibilidade de um desenvolvimento profissional do docente mais adequado à sua prática pedagógica, pois, “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Portanto, ainda de acordo com o autor, é necessário que se trabalhe no sentido de diversificar os modelos e as práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber científico e pedagógico, sem deixar de se considerar que a formação é constituída pela experimentação, inovação e ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, além de uma reflexão crítica sobre sua utilização. (NÓVOA, 1997)

É explicitado por Tardif (2002), o principal desafio para a formação de professores encontra-se no estabelecimento de um espaço maior para os acontecimentos dentro do próprio currículo, uma vez que o saber dos professores entendido aqui como conhecimentos, habilidades, competências e atitudes dos docentes, não pode estar desvinculado das outras dimensões do ensino e nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores.

O Plano Nacional de Educação estabelece como meta um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil para garantir que todos os dirigentes de instituições deste nível de ensino possuam no prazo de cinco anos, formação em nível médio e, em dez anos, nível superior.

O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, afirma que

Os cursos de formação de docentes para a Educação Infantil nos níveis médio e superior devem adaptar-se, com a maior urgência, às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos, considerando as transformações familiares e sociais, as características sempre mais acentuadas das sociedade de comunicação e informação, e suas conseqüências sobre as crianças, mesmo as demais baixa renda. (BRASIL, 2000, p. 18).

Diante disso, é possível perceber o desafio que recai tanto sobre os profissionais da educação infantil quanto aos seus formadores, que precisam atualizar-se continuamente no que diz respeito às tendências e práticas da sociedade moderna. (BRASIL, 2000).

Schmitz e Maciel (2003) afirmam que, mais do que ensinar coisas, o de crianças necessita estabelecer um ambiente de relacionamentos no qual as crianças possam vivenciar e praticar as diversas peculiaridades e aspectos de sua personalidade em formação. Nesse sentido, o que se constitui como sendo de fundamental importância na formação dos profissionais da educação infantil não reside na aprendizagem de várias disciplinas formais. É necessário que esse profissional aprenda a compreender respeitar e promover a mente, os valores, os hábitos e as atividades das crianças.

A partir desse momento, surge a necessidade de que:

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com as demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a integração entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (BRASIL, 2000, p.21).

Observe-se que, a formação do profissional da Educação Infantil esteja sendo alvo de discussões no Brasil, é possível constatar que, apesar das mudanças sociais e políticas ocorridas neste campo, ainda há muito por se fazer. Embora a LDB contemple pontos acerca da formação de professores da educação infantil, a mesma não esclarece sobre qual deve ser o perfil desse profissional. (SCHMITZ E MACIEL, 2003)

Os profissionais que atuam nessa etapa da educação, conforme os artigos 61 e 62 da referida lei, com as alterações a partir da lei nº 12.014 de 2009 que define as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, destaca que precisam ter formação mínima em nível médio, na modalidade normal,

em cursos reconhecidos, e essa formação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

No entanto, apesar desses entre tantos dispositivos legais, muitos desencontros ainda persistem em torno do trabalho do professor, o que o coloca no cerne de um debate, problematizando diversos aspectos. (RCNEI, 2000)

Nesse sentido, o trabalho de professor de educação infantil exige uma competência polivalente e conhecimentos específicos, que integrem o cuidado e a educação em sua prática docente focando a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança pequena, o que significa dizer:

[...] que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (RCNEI, 2000, p. 41)

Brejo (2007) identifica a necessidade de se formar um profissional com conhecimentos voltados para as finalidades da Educação Infantil, que leve em consideração sua responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento pleno da criança. Algo que pressupõem é que os cursos de formação, em especial os de nível superior, precisam considerar o profissional, como sujeito capaz de construir conhecimentos, bem como o seu próprio processo formativo.

A maioria das produções revela que o profissional que se necessita para atuar nessa área deve ser aquele que domina teorias e práticas acerca das especificidades da mais tenra idade, configurando-se como um intelectual crítico e reflexivo. Pois, a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação do profissional, uma vez que consideram que somente por meio de uma sólida formação, o educador constrói a estrutura necessária para oferecer um ensino adequado para as crianças pequenas, sendo capaz de reconhecer suas responsabilidades, limites e possibilidades no decorrer da prática pedagógica. (BREJO, 2007).

2.2.3.1 Metodologias utilizadas para a estimulação musical das crianças

A proposta do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil remete que, o professor é capaz de estimular as crianças, com pequenas criações de canções, normalmente organizadas, considerando por apoio a experiência musical que as próprias crianças vêm acumulando. Existem várias formas para desenvolver um trabalho interessante e envolvente. As crianças podem produzir pequenas canções utilizando rimas. Com questões e acontecimentos de experiências do cotidiano. (RCNEI, Vol.3, 2000).

De acordo com o RCNEI:

O professor deve observar o que e como cantam as crianças, tentando aproximar se, ao máximo, de sua intenção musical. Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis. (RCNEI, Vol. 3, 2000, p.62).

Segundo o Referencial, a escuta musical precisa estar intencionalmente introduzida as atividades do dia-a-dia dos bebês e das crianças. A princípio com um repertório organizado durante um período, o qual necessita ser apresentado para que se estabeleçam relações com o que escutam. Esse acervo pode conter obras de vários estilos musicais, como por exemplo: música erudita, popular, do cancionero infantil, música regional etc. O trabalho com o conceito musical deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, pois para essas crianças ouvir é, também, movimentar-se, já que as crianças entendem e demonstram-se totalmente. (RCNEI, Vol. 3, 2000).

É fundamental que o professor, fique concentrado a maior ou menor adaptação dos inúmeros instrumentos à faixa etária de zero a seis anos. Podendo confeccionar vários materiais sonoros com as crianças, inserindo brinquedos sonoros populares e étnicos etc. A atividade musical a ser desenvolvida nas instituições de educação infantil, pode amplificar recursos e formas pela integração de uso de materiais recicláveis e presentes no dia-a-dia das crianças e aproveitá-los. (RCNEI, 2000, Vol 3).

Outra questão essencial é observar o espaço onde ocorrerão as atividades de música deve ser dotado de mobiliário que possa ser disposto e reorganizado em

função das atividades a serem desenvolvidas. Em geral, as atividades de música requerem um espaço amplo, uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao movimento. Para a atividade de construção de instrumentos, no entanto, será interessante contar com um espaço com mesas e cadeiras onde as crianças possam sentar-se e trabalhar com calma. O espaço também deve ser preparado de modo a estimular o interesse e a participação das crianças, contando com alguns estímulos sonoros. (RCNEI, 2000, vol 3, p. 72)

Atualmente, a música não é somente um instrumento em favor de outros conteúdos e nem deve estar somente a serviço de animar festividades. De acordo com Konder (1996, p. 29) a arte proporciona ao homem um “[...] conhecimento sensível insubstituível” da realidade; a arte é, portanto, uma forma de conhecer a realidade. E o seu papel na formação do indivíduo é, segundo o filósofo húngaro, formar as convicções, desenvolver a percepção e a sensibilidade, deslocar as fantasias e os desejos que moverão os homens a transformar a sociedade e a si mesmos. Entretanto, para que haja a possibilidade de a música cumprir esse papel na formação dos indivíduos, é necessário que os conteúdos próprios da linguagem musical sejam trabalhados. (KONDER, 1996).

Amado (1999) inclina-se sobre as diferentes formas de desenvolver as capacidades musicais das crianças e estudou diferentes métodos e pedagogias concluindo que no início do século XX foi sendo dada mais importância a metodologias mais centradas na criança valorizando a sua atenção, fases de desenvolvimento, interesses e necessidades, pois segundo o autor: “a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e também é capaz de criar.” (AMADO, 1.999 p. 39)

No Brasil, a metodologia de Dalcroze pode fundamentar ações em educação musical possibilitando obter resultados bastante expressivos. O ensino de música na educação infantil é um ótimo exemplo para ilustrar isso, pois a criança, ao ouvir músicas que fazem parte de seu repertório como cirandas, parlendas, cantigas de roda, entre outros, tem uma tendência a movimentar-se. Podemos dizer que as crianças percebem o som com o corpo e não somente com o ouvido. Isso ocorre porque a música é som e som é onda que vibra gerando movimento. (BRITO, 2003).

Para Brito (2003), a partir dos “movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa

instrução rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é – também – um ser dançante”. (BRITO, 2003 p. 145).

A livre expressão é, para Gainza (1988), o ponto de saída para qualquer trabalho na área de educação musical. Por meio da constatação de aprendizagem em outras áreas do conhecimento, a autora indaga: a criança não aprende a falar para pedir o que quer? A criança não aprende a se locomover à vontade pelo espaço? Ela não aprende a manipular cores e formas em seus desenhos? Ela não aprende a ler e a escrever? Da mesma forma, a criança pode aprender a dominar a linguagem dos sons e expressar-se também musicalmente.

As sugestões da autora Gainza (1988), para a criação de ambientes que proporcionem às crianças a possibilidade de livre expressão são referentes a jogos de improvisação. Para tanto, ela os dividiu em três etapas que são: 1) materiais da improvisação (com o que se joga); 2) objetivos da improvisação (para que se joga) e 3) técnicas de improvisação (como se joga). Por improvisação a autora entende: “[...] *uma actividad proyectiva que puede definirse como toda ejecucion musical instantánea producida por um individuo o grupo. El término “improvisación” designa tanto a la actividad misma como a suproducto*”. (GAINZA, 1988, p.11)

Precisa-se ressaltar também, a importância que a autora Gainza (1988), dá para a audição, pois é necessário que o aluno, desde o início de sua alfabetização musical, esteja atento aos sons que ouve, seja para imitá-los, seja para criar outros, ou mesmo para ordená-los de maneira satisfatória. Para ela, o ato de ouvir é o primeiro passo para que o aluno focalize e depois classifique os objetos musicais a serem utilizados em suas composições.

Enel primer caso, el objeto musical externo es focalizado y posteriormente sometido a um proceso de exploración y manipuelodelo externo y culmina com la expresión o externalización Del mesmo (GAINZA, 1988, p.12).

Outra interessante abordagem em educação musical é apresentada por Brito (2003). Em seu livro “Música na Educação Infantil - propostas para a formação integral da criança” a autora apresenta de forma simples e bastante didática alguns possíveis procedimentos, atividades e metodologias para abordar a música em sala de aula. A autora não só discute questões pertinentes ao ensino de música no Brasil como também apresenta sugestões de atividades que vão desde exemplos musicais

até a confecção de instrumentos, o que demonstra sua preocupação em abarcar em sua obra um raio bem extenso no ensino de música na escola.

Brito (2003), refere sobre a avaliação da produção musical infantil onde apresenta um quadro com duas colunas. De um lado, ela nos mostra conteúdos e metodologias em música adotada a partir da concepção tradicionalista, de outro, a concepção construtivista.

Para Garcia (2000), a maior parte do repertório de canções, é de origem lusitana. No entanto, a influência francesa também faz-se presente em algumas cantigas. A influência das cantigas de roda no universo infantil é inquestionável. As mesmas se perpetuaram de geração em geração através do tempo, sendo passadas pelas gerações mais velhas às mais novas. É com essa perspectiva que a música, na Educação Infantil, precisamente as cantigas de roda e, as cantigas infantis são elementos lúdicos vitalizadores do processo ensino-aprendizagem.

É preciso destacar que as cantigas de roda e as músicas infantis, estão inculcadas de valores e idéias as quais, refletem o contexto sócio-histórico de um povo. Sendo a música entrelaçadas de concepções ideológicas, cabe assim, ao educador, especificamente, o professor da Educação Infantil, munir-se de cuidados para não perpetuar certas idéias, por sua vez, muitas vezes estereotipada, relativas à raça, gênero e classe. Ao compor comentários sobre as cantigas de roda, Fagundes afirma:(...) “Algumas revelam padrões historicamente esperados pelas mulheres: caladas, corpo bem feito e dotados das chamadas prendas domésticas “ (...) (FAGUNDES, 2001,p. 74).

As Cantigas de roda e parlendas são gêneros musicais que possui características e propriedades próprias e intrínsecas, que são adotadas com diversas finalidades, seja para se trabalhar dentro da sala de aula, seja dentro de casa, seja na rua para brincar com amigos. Os Pcn's (Brasil 2000) destacam que: “Conhecendo e apreciando músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero”.

Nesse contexto, trabalhar as cantigas de rodas e parlendas, que são fontes ricas de regionalismos, histórias e ludicidade, resgatam o contexto em que a criança vive e destaca o valor da história social e sua função dentro dela. Assim sendo, o primeiro contato da criança, através das cantigas de ninar e, posteriormente,

prossegue com as cantigas de roda e as parlendas, também consideradas como quadrinhas populares, nos outros momentos de suas vidas, seja apenas cantarolando, sejam utilizando-a para brincar, quando bem direcionadas, apresentam-se como recurso para a leitura lúdica no processo de introdução da criança no mundo da leitura. Com suas construções fáceis, poéticas e ricas em rimas, facilitam a compreensão do código linguístico. (BRASIL, 2000)

As parlendas, com suas propriedades regionais, folclóricas, históricas, contêm um enunciado lúdico pedagógicas pela sua forma e ritmo, desenvolvendo o aspecto psicossocial da criança, pois, possui uma linguagem simples e atraente; a criança poderá dar os primeiros passos para a comunicação verbal. As rimas aproximam a criança da construção parafraseada e demonstram que a utilização dos códigos lingüísticos comuns entre as palavras, é comum, facilitando as associações verbais e orais, e agregando significado às palavras. (BRASIL, 2000)

Através da repetição, do reforço sonoro pela rima, das onomatopéias, que agradam muito às crianças, são memorizadas as quadrinhas e canções inteiras que, muitas vezes, primeiramente, sem entender o significado, pois, o que importa nesse momento são a sonoridade, a cadência e o ritmo dessas composições. Na Educação Infantil, lhe é apresentado essa estrutura: os signos, os códigos linguísticos que compõem essa estrutura que tanto lhe agrada aos ouvidos e lhe alegria o coração ao cantá-la repetitivamente e até sem contexto, mas sempre implicitamente, já construindo uma ligação entre ela e seu lugar na sociedade em que vive.

De acordo com o que foi apresentada, a música ajuda a equilibrar as energias, desenvolve a criatividade, a memória, a concentração, autodisciplina, socialização, além de contribuir para a higiene mental, reduzindo a ansiedade e promovendo vínculos (BARRETO e SILVA, 2004).

3 MARCO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi realizada na cidade de São Luis de Montes Belos estado de Goiás, e aplicada em todos os Centros Municipais de Educação Infantil, no total de nove Instituições de Ensino, existentes neste município. Os quais atendem crianças com a faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Objetivou-se constatar a contribuição da música como recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança para auxiliar o professor no processo ensino aprendizagem.

3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa realizada adotou os seguintes procedimentos e caminhos metodológicos:

Etapa 1: Discussão e viabilidade do projeto de pesquisa;

Etapa 2: Levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa;

Etapa 3: Construção da fundamentação teórico-conceitual;

Etapa 4: Participação nas formações e aplicação do questionário;

Etapa 5: Discussão dos dados obtidos na pesquisa.

3.2 Conceituação: metodologia e método

Para definir o que é metodologia, Fonseca (2002), diz que *metodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

O método de pesquisa de acordo com Strauss & Corbim (1998), é considerado um conjunto de método e técnicas empregado para se coletar e analisar o processo de uma informação. Sendo que, o método prove as formas para que os objetivos proposto seja atingido. Entretanto o método da pesquisa é o

instrumento que faz se o uso na pesquisa com a intenção de obter resposta a nossa indagação

A pesquisa é uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos. Ela parte, pois, de uma dúvida ou problema e, com o uso de elementos, dúvida/problema, método científico e resposta/solução. São imprescindíveis, uma vez que uma solução poderá ocorrer somente quando algum problema levantado tenha sido trabalhado com instrumentos científicos e procedimentos adequados (CERVO, 2007).

Segundo Gil (2010), pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

De acordo com Sampieri (2010), nos estudos descritivos, geralmente a meta do pesquisador é descrever fenômenos, situações, contextos e eventos, ou seja, detalhar como se manifestam. Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise.

Enquanto que para Cervo (2007), a pesquisa descritiva, observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca se conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

Ou seja, a pesquisa descritiva, em suas diversas formas, trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade.

O método aplicado nesta pesquisa foi o método dedutivo, pois segundo Santos (2008), o método dedutivo, tem fundamentos nos pensadores racionalistas, como por exemplo, Descartes, Spinoza e Leibniz, considerando como hipótese que apenas a razão pode conduzir ao conhecimento genuíno.

Este método parte de conceitos e princípios tidos como verdadeiros e inquestionáveis. Ou seja, da premissa maior, para o pesquisador estabelecer

relações com uma proposição particular que é a premissa menor, e a partir do raciocínio lógico, chegar à verdade daquilo que propõe que é a conclusão. (SANTOS, 2008).

Assim sendo, utilizando as palavras de Galliano (1979, p. 39) “a dedução consiste em tirar uma verdade particular de uma verdade geral na qual ela está implícita”. Ele afirma também que esse tipo de raciocínio é muito útil uma vez que parte do conhecido para o desconhecido com pequena margem de erro, desde que se respeitem os critérios de coerência e de não-contradição.

Para Araújo (2000), a dedução é o caminho das conseqüências, pois uma cadeia de raciocínios em conexão descendente, ou seja, do geral para o particular, leva à conclusão. De acordo com esse método, partindo-se de teorias e leis gerais, pode-se chegar à determinação ou previsão de fenômeno ou fatos particulares.

De acordo com Gil (2010, p. 9) “Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica.” O método dedutivo, de acordo com o entendimento clássico, é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular. A partir de princípios, leis ou teorias consideradas verdadeiras e indiscutíveis, prediz a ocorrência de casos particulares com base na lógica.

De acordo com Teixeira (2005) o método dedutivo leva o pesquisador do conhecido ao desconhecido com pouca margem de erro, entretanto, é de alcance limitado, pois a conclusão não pode exceder as premissas. Este método consiste, a seu ver, na racionalização ou combinação de idéias em sentido interpretativo, isto valendo mais do que a experimentação de caso por caso. O autor também aponta que, metodologicamente falando, é de suma importância entender que a necessidade de explicação não reside nas premissas, mas na relação entre as premissas e a conclusão.

Este estudo foi pautado dentro das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

3.3 Período da pesquisa

Este estudo iniciou-se em Setembro de 2015 e concluído em Dezembro de 2016.

3.4 Objeto de estudo da pesquisa

O objeto de estudo da pesquisa contempla os professores de Educação Infantil do Município de São Luis de Montes Belos- Goiás, os quais fazem parte da pesquisa de estudo.

3.5 Estratégias metodológicas

Para a realização deste estudo, foi aplicado um questionário para todos os professores dos Centros Municipais de Educação Infantil da rede Municipal de São Luis de Montes Belos - Goiás.

3.5.1 Questionário piloto

Questionário piloto é um questionário prévio que permite detectar possíveis erros, trilhar uma estrutura ou planejamento das perguntas que conformam o questionário. Da mesma maneira, permite agregar as perguntas que faltam ou as que não são necessárias.

A aplicação do questionário piloto se aplicou aos elementos que conferem o departamento de professores dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de São Luis de Montes Belos – Goiás.

A princípio o questionário piloto foi aplicado em caráter de teste para 05 (cinco) professores para detectar possíveis erros. Após a aplicação, fica se constatado que o mesmo não há necessidade de mudanças.

3.5.2 Questionário

O questionário de acordo com Gil (2010, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Segundo Cervo & Bervian (2007), o questionário relaciona-se a uma forma de adquirir respostas às indagações por um método que o próprio informante complete. Podendo conter perguntas abertas e/ou fechadas. Sendo que, as abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

Este questionário foi inicialmente entregue nas instituições e autorizado pelas diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil, para ser aplicado para os professores da rede. O questionário desta pesquisa é estruturado, composto de 18 (dezoito) questões, o qual se apresenta um rol de opções para respostas dicotômicas (sim/não), ou de múltipla escolha, sendo que apenas uma alternativa de resposta é possível. As questões são fáceis e rápidas de aplicar e analisar, além de existir pouca possibilidade de erros. (GIL, 2010).

Marconi & Lakatos (2001, p. 88), esclarece o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”.

Pode-se destacar dentre os benefícios do questionário os seguintes fatores: ele autoriza alcançar um maior número de pessoas e de uma forma mais econômica, pois a padronização das questões proporciona uma compreensão mais ordenada dos respondentes o que contribuiu a união e comparação das respostas selecionadas, até mesmo assegurar o anonimato ao questionado. (MARCONI & LAKATOS, 2001).

De acordo com Laville & Dionne (1999), o questionário apresenta alguns inconvenientes, como por exemplo, o anonimato não confirma a sinceridade das respostas alcançadas, ele também envolve aspectos como qualidade dos interrogados, sua competência, franqueza e boa vontade. Os interrogados podem interpretar as perguntas do seu jeito; alguns temas podem deixar as pessoas desconfortáveis. Outro fator é que há uma imposição das respostas que são predeterminadas, além de ser capaz de ocorrer um baixo retorno de respostas.

O formulário contou com um roteiro:

APÊNDICE A - Questionário respondido pelos professores,

APÊNDICE B – Solicitação da Pesquisa de campo;

APÊNDICE C – Termo de consentimento Livre e Esclarecido

3.6 Sujeitos participantes da pesquisa

3.6.1 Universo de Pesquisa

Universo de pesquisa ou população, de acordo com Stevenson (1981), consiste no todo pesquisado, do qual se extrai uma parcela que será examinada e que recebe o nome de amostra. Ou seja, o universo da pesquisa contempla todos os pesquisados.

O universo desta pesquisa compõe-se no total de 71 professores, os quais atuam na Educação Infantil.

3.7 Tipo de investigação

3.7.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza

Esta pesquisa quanto à natureza é aplicada, pois segundo Gil (2010, p. 43) “a pesquisa aplicada possui muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento.”

Segundo Barros e Lehfeld (2000), a pesquisa aplicada tem como estímulo aquilo que é estritamente necessário para produzir conhecimentos de informação armazenada por intermédio da experiência ou da aprendizagem, para execução de seus resultados, com a pretensão de alcançar o objetivo proposto, auxiliar com a finalidade de ajudar percebendo à solução imediata do problema encontrado aquilo que condiz com o real.

De acordo com Appolinário (2004) o qual considera que as pesquisas aplicadas têm o objetivo de encontrar soluções para os problemas essenciais existentes e de forma imediatas.

3.7.2 Da forma de abordagem do problema

A forma de abordagem desta pesquisa é quantitativa, pois segundo Minayo (2007) e Lakatos et al. (2001), considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-

las. Ou seja, requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.). Resultados precisam ser replicados. (MINAYO, 2007; LAKATOS et al, 2001).

A pesquisa quantitativa nos estudos institucionais permite a verificação de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente. Sendo que suas características principais são:

- obedece a um plano pré-estabelecido, com o intuito de enumerar ou medir eventos;
- utiliza a teoria para desenvolver as hipóteses e as variáveis da pesquisa;
- examina as relações entre as variáveis por métodos experimentais ou semi-experimentais, controlados com rigor;
- emprega, geralmente, para a análise dos dados, instrumental estatístico;
- confirma as hipóteses da pesquisa ou descobertas por dedução, ou seja, realiza previsões específicas de princípios, observações ou experiências;
- utiliza dados que representam uma população específica (amostra), a partir da qual os resultados são generalizados;
- usa como instrumento para coleta de dados, questionários estruturados, elaborados com questões fechadas, testes e checklists, aplicados a partir de entrevistas individuais, apoiadas por um questionário convencional (impresso) ou eletrônico.

(DENZIN; LINCOLN, 2005; NEVES, 1996; HAYATI; KARAMI; SLEE, 2006).

Segundo Martins (1998), as abordagens quantitativas, apresentam em geral a utilização de técnicas de coleta, análise de dados, que privilegiam estudos práticos. Tendo como proposta caráter técnico, vivificador e enriquecedor. Os quais se preocupam com a relação de testes entre variáveis. “A validação da prova científica é buscada através de testes dos instrumentos, graus de significância e sistematização das definições operacionais”(MARTINS, 1998, p. 26)

De acordo com Richardson (1999), a pesquisa quantitativa é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.

Para Mattar (2001), a pesquisa quantitativa busca a validação das hipóteses mediante a utilização de dados estruturados, estatísticos, com análise de um grande

número de casos representativos, recomendando um curso final da ação. Ela quantifica os dados e generaliza os resultados da amostra para os interessados.

Segundo Malhotra (2001, p.155), “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”. A pesquisa qualitativa pode ser usada, também, para explicar os resultados obtidos pela pesquisa quantitativa.

Na pesquisa quantitativa, a determinação da composição e do tamanho da amostra é um processo no qual a estatística tornou-se o meio principal. Como, na pesquisa quantitativa, as respostas de alguns problemas podem ser inferidas para o todo, então, a amostra deve ser muito bem definida; caso contrário, podem surgir problemas ao se utilizar a solução para o todo (MALHOTRA, 2001).

3.7.3 Do ponto de vista de seus objetivos

Na perspectiva dos objetivos essa pesquisa é Descritiva e Explicativa. De acordo com Mattar (2001), os objetivos das pesquisas descritivas são bem definidos, além disso, as pesquisas descritivas são bem estruturadas e focadas para a solução da dificuldade. Geralmente essas pesquisas são utilizadas quanto à intenção for descrever as peculiaridades de um grupo, incentivar a dimensão de elementos numa comunidade específica, que tenha determinado aspecto ou comportamento e constatar ou averiguar a existência de relação entre as variáveis

Para Lakatos & Marconi (2006), a pesquisa explicativa visa estabelecer relações de causa-efeito por meio da manipulação direta das variáveis relativas ao objeto de estudo, buscando identificar as causas do fenômeno. Normalmente, é mais realizada em laboratório do que em campo.

3.7.3 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos

Esta Pesquisa é Bibliográfica, de Campo e Pesquisa Ação. Segundo Lakatos & Marconi (2006), Cervo & Bervian (2007), a pesquisa Bibliográfica, considerada uma fonte de coleta de dados secundária, pode ser definida como: contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre um determinado assunto, tema

ou problema que possa ser estudado. Para Lakatos e Marconi (2006, p. 183), a pesquisa bibliográfica,

“[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

Dessa forma, todo trabalho científico, toda pesquisa, deve ter o apoio e o embasamento na pesquisa bibliográfica, para que não se desperdice tempo com um problema que já foi solucionado e possa chegar a conclusões inovadoras (LAKATOS & MARCONI 2006).

A pesquisa bibliográfica conceituada por Severino (2007) é aquela que acontece a partir do registro que se encontra à disposição, em consequência de pesquisas anteriores, ou seja, em documentos impressos. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Desta forma os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. Sendo que o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de fornecer ao investigador um instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma.

Para Marconi & Lakatos (2001), a pesquisa de campo é uma etapa que é realizada após o estudo bibliográfico. Assim sendo o pesquisador é capaz de adquirir conhecimento sobre o assunto e obtenha sucesso na sua pesquisa. Pois é nessa fase que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

A pesquisa de campo segundo Fonseca (2002) caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, como recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.).

Quanto à pesquisa ação defendida por Lima (2010) tem como objetivo de explicar alguns pontos de vista voltados para a realidade, com o intuito de atuar para modificar sobre ela. Desta forma detectando problemas, elaborando, conhecendo, verificando a aquisição de competências e habilidades para a melhoria de resolução de dificuldades, em uma série de acontecimentos reais, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento contínuo dessa realidade, que é o objeto de investigação.

Para Thiollent (1997) a pesquisa ação com certeza quando adotada no estudo das organizações, é possível reconhecer como singularidade deste método o fato de contribuir para a aprendizagem organizacional para o crescimento dos colaboradores já que este método pressupõe a participação ativa deles no processo investigatório. Além de figurar como valioso instrumento de apoio no processo decisório.

3.8 Operacionalização da hipótese

A música não está sendo trabalhada de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), nos Centros Municipais de Educação Infantil. Pois de acordo com o RCNEI o trabalho com música deve se organizar de forma que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais, brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais...

Percebe-se que a Educação Musical no contexto escolar, não tem atingido o seu objetivo, nem dos conteúdos e metodologias a serem abordados para alcançar tais objetivos. Diante disso, esta pesquisa investiga e apresenta de que forma os objetivos e conteúdos musicais são propostos pelo RCNEI, e se estes são possíveis de serem desenvolvidos pelos agentes da Educação Infantil, sejam eles professores com conhecimento específico musical ou não.

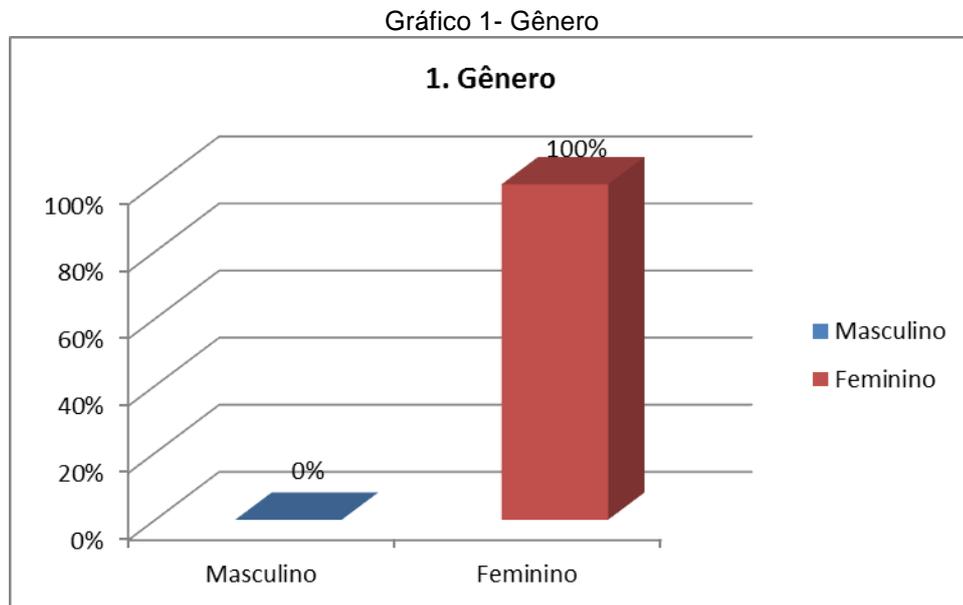
3.9 Técnica

Para este estudo foram feitos formulários. O formulário foi escolhido como a técnica de investigação por propiciar maior clareza nos resultados.

3.10 Tabulação de dados

A tabulação será feita com o auxílio do programa Excel 2010, Word.

4 ANÁLISE E TABULAÇÃO DE DADOS



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 1 que o perfil dos professores da rede municipal de educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, 100% são do sexo Feminino. A Educação Infantil é o universo onde o trabalho com crianças de 0 a 5 anos é exercido em sua maioria por mulheres. Pois, histórica e culturalmente, na sociedade, a mulher sempre esteve encarregada de educar e cuidar dos filhos. Segundo Carvalho (1999), com a inserção da mulher no mercado de trabalho associou-se a ela essa função.

De certa forma a construção da imagem social do Professor da Educação Infantil teve origem na vinculação entre ensino escolar e família e entre mãe e professora, ou seja, na concepção assistencialista construída em uma “matriz enraizada nas idéias, socialmente construídas de infância, de relação adulto-crianças e cuidado” (CARVALHO, 1999, p. 15).

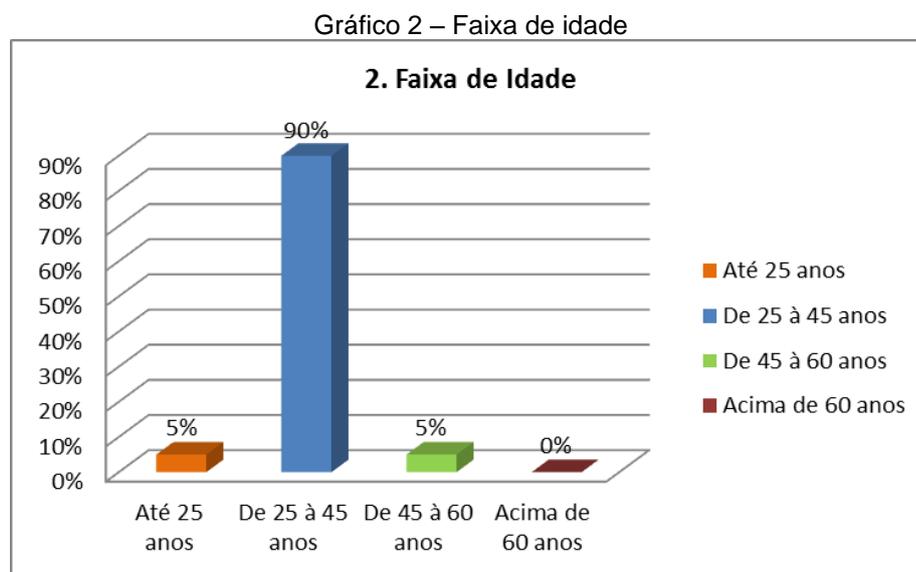
Segundo Sayão (2002), na Educação Infantil esse quadro dividido de gênero é bem definido onde:

[...] há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil. No entanto, embora em um número bastante reduzido - em torno de 6% - constata-se a presença de homens atuando como docentes. (SAYÃO, 2002, p.1).

Segundo Oliveira (2007), o modelo materno de cuidado e educação da criança pequena não reconhece a exigência de profissionalização, então as exigências impostas ao profissional desse nível educacional são mínimas. Por outro lado, espera-se que esse professor tenha algumas habilidades, como: paciência, capacidade para expressar afeto e domínio com crianças.

Montenegro (2005) ressalta que, em uma cultura marcada por uma concepção assistencialista de atendimento à criança pequena, as mulheres são vistas como naturalmente habilitadas para cuidar e educar, negando com isso a necessidade de treinamento específico para o desempenho de tais tarefas. Por se tratar de um trabalho realizado quase que exclusivamente por mulheres.

O autor destaca que a profissionalização desses docentes é um tema que encontra muitos obstáculos. Obviamente, o problema da profissionalização desse segmento não são as mulheres que atuam nele e sim os estereótipos relacionados à vinculação entre a atividade e a maternagem. (MONTENEGRO, 2005).



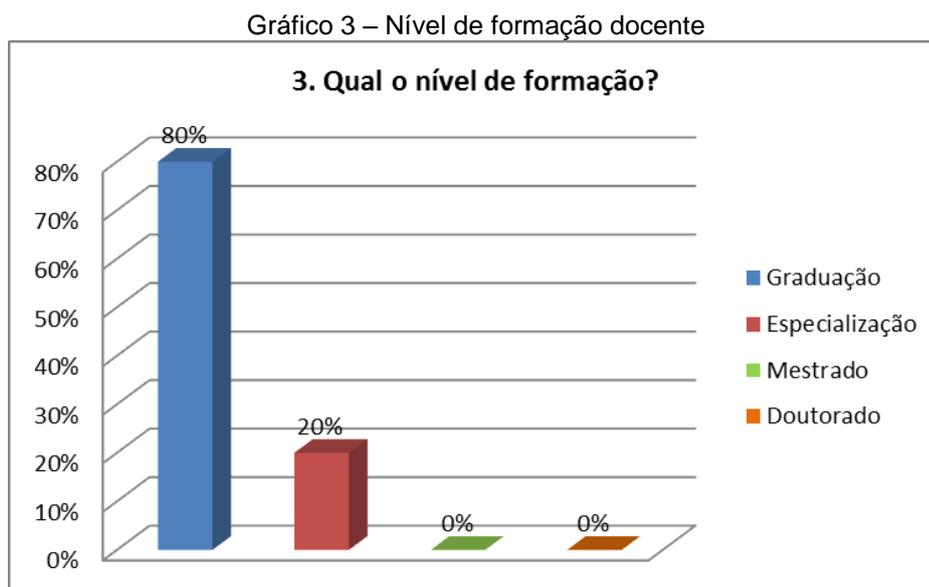
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

A média da faixa de idade dos professores da rede municipal de educação infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás é de 25 à 45 anos de idade. Observa-se no gráfico 2, que 90% dos professores pertencem a esta faixa etária.

De acordo com a UNESCO no Brasil (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Instituto Paulo Montenegro e Editora Moderna, lançaram uma pesquisa que apresenta um

retrato atual dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio, de escolas públicas e privadas, nas 27 unidades da Federação.

A pesquisa foi construída a partir de questionários respondidos por 5.000 docentes, que representam um universo expandido de 1.698.383 professores, sendo 82% da rede pública e 18% da rede privada. O estudo revela que 81,5% dos professores são mulheres e 18,5% são homens, com idade média de 38 anos.



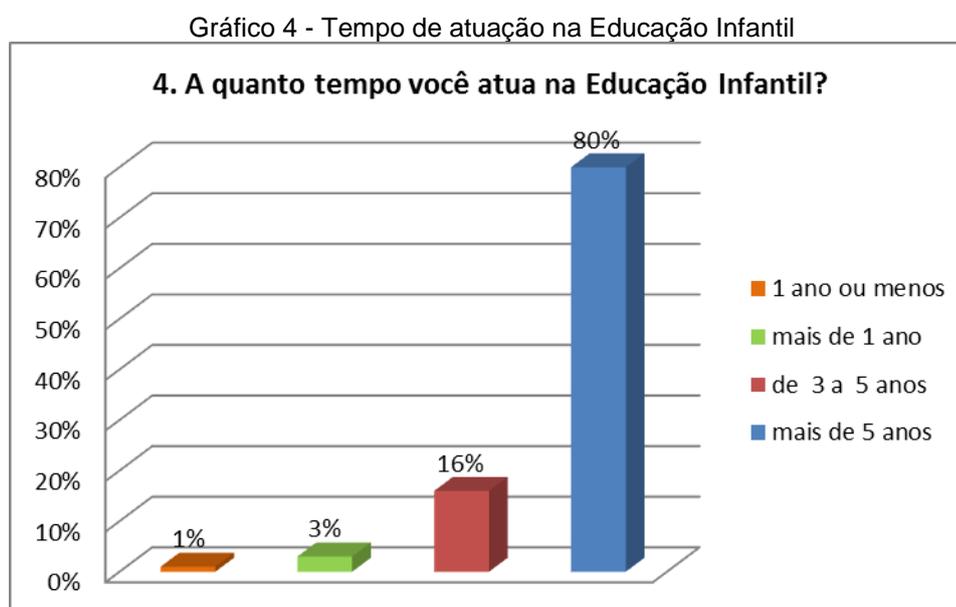
Observa-se no gráfico 3 que o nível de formação dos professores da rede Municipal de Educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, 80% são graduados, caracterizando a maioria dos respondentes.

Conforme o Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, a legislação prescreveu na LDB, como deveria ser a formação dos docentes, para atuar na educação básica. É necessário o nível superior, em curso de graduação plena, que seja em Universidades ou em Institutos superiores de educação “admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.”

Assim sendo, a legislação mostra a maneira de como precisará ser levada a formação dos professores, apresentando e incluindo somente os profissionais capacitados para executar suas funções. Ou seja, habilitados em cursos de magistério ou cursos superiores.

A própria legislação, nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, (2000), indica um perfil profissional associado à polivalência, aquele que dá conta de todas as ações pertinentes ao atendimento. O profissional deverá ser alguém que dê conta da articulação dos conteúdos para desenvolvimento de projetos e que também saiba associar as ações de cuidado (satisfação das necessidades básicas) com a criança.

Entre essas competências e habilidades profissionais estariam: a observação (das crianças e de si mesmo) e a possibilidade de descentração do próprio ponto de vista, esforçando-se em compreender a perspectiva da criança, o que envolve a possibilidade de questionar o pensamento da criança, procurando realmente entendê-lo, problematizá-lo, instigá-lo.



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Quanto ao tempo de atuação dos professores da rede municipal de educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, observa-se no gráfico 4 que, 80% dos profissionais atuam na Educação Infantil mais de cinco anos. Percebe-se que uma minoria possui experiência recente na educação infantil.

Ensinar é fazer carreira no magistério, entrar para uma equipe de trabalho, nela assumir um papel e desempenhar uma função, e procurar atingir objetivos particulares definidos por essa equipe. O ensino é, portanto uma questão de estatuto. De acordo com Coster (1999, p. 23),

a noção de estatuto não deve ser confundida com o regime jurídico ou contratual que define legalmente a situação do trabalhador. Embora susceptível de ser visto como um conjunto de direitos e de obrigações socialmente determinados, o estatuto representa, no fundo, o aspecto normativo do papel ou o processo de institucionalização que modela esse aspecto.

Em outros termos, o estatuto remete à questão da identidade do trabalhador tanto na organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que estas funcionam de acordo com uma imposição das normas e regras que definem os papéis e posições dos atores.

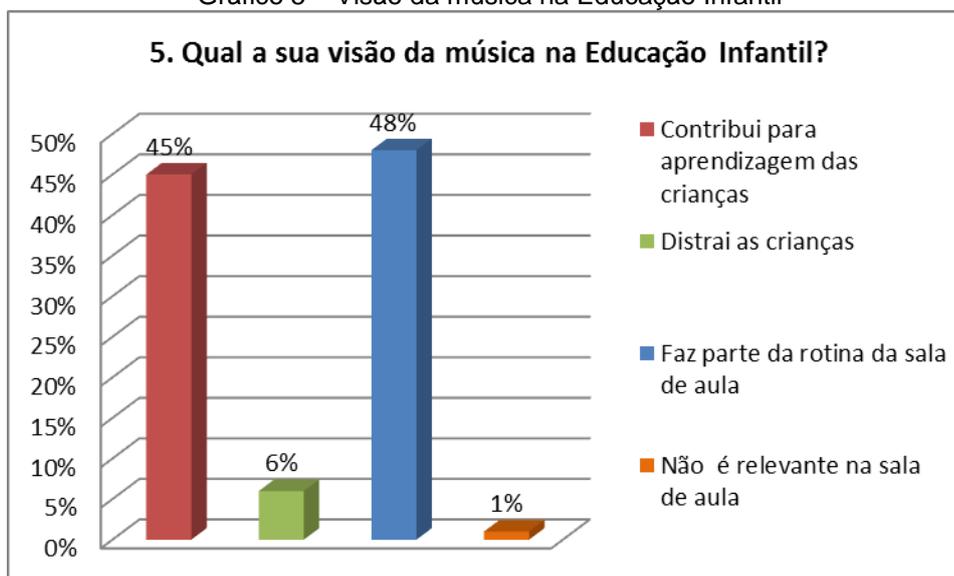
Segundo Dubar (2005), uma visão sociológica da identidade precisa articular dois processos heterogêneos. Aquele pelo qual os indivíduos antecipam seu futuro a partir de seu passado, e aquele pelo qual eles entram em interação com os atores significativos de uma área específica.

Gold (1996) fala de 33%, baseando-se em dados americanos, de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade”.

É o que observa Veenman (1984, p. 144) nos seguintes termos:

Na verdade, o choque com o real se refere à assimilação de uma realidade complexa que se apresenta incessantemente diante do novo professor, todos os dias que Deus dá. Essa realidade deve ser constantemente dominada, particularmente no momento em que a pessoa está começando a assumir suas tarefas de ensino. (tradução livre)

Gráfico 5 – Visão da música na Educação Infantil



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

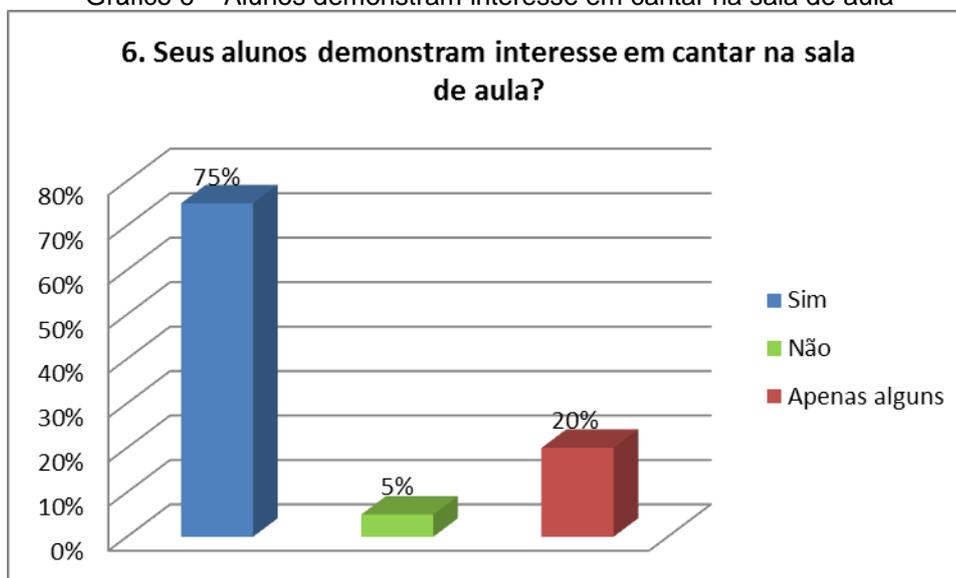
De acordo com o gráfico 5 observa-se que, na visão dos professores de Educação Infantil da rede municipal de São Luis de Montes Belos – Goiás, 48% tem visão da música, como parte da rotina da sala de aula que somando com os 45% que entendem que a música contribui para a aprendizagem das acrianças.

Segundo Brito (2003), o caminho para a viabilidade da música nas escolas, especificamente na educação infantil se dá pelo uso de ferramentas para sua reflexão, práticas para que se faça o uso correto da música, trabalhar a diversidade e o contexto do aluno, explorando suas potencialidades. A atividade musical e as demais artes, unidas ao jogo recreativo, são uma base forte na educação infantil. Em relação a estes aspectos, Brito (2003, p.46) explica que,

[...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje.

Cury (2003) recomenda o uso de música ambiente em sala de aula para diminuir a ansiedade das crianças e lhes favorecer o equilíbrio emocional. Evidentemente que a música escolhida deve ser adequada ao fim a que se destina.

Gráfico 6 – Alunos demonstram interesse em cantar na sala de aula



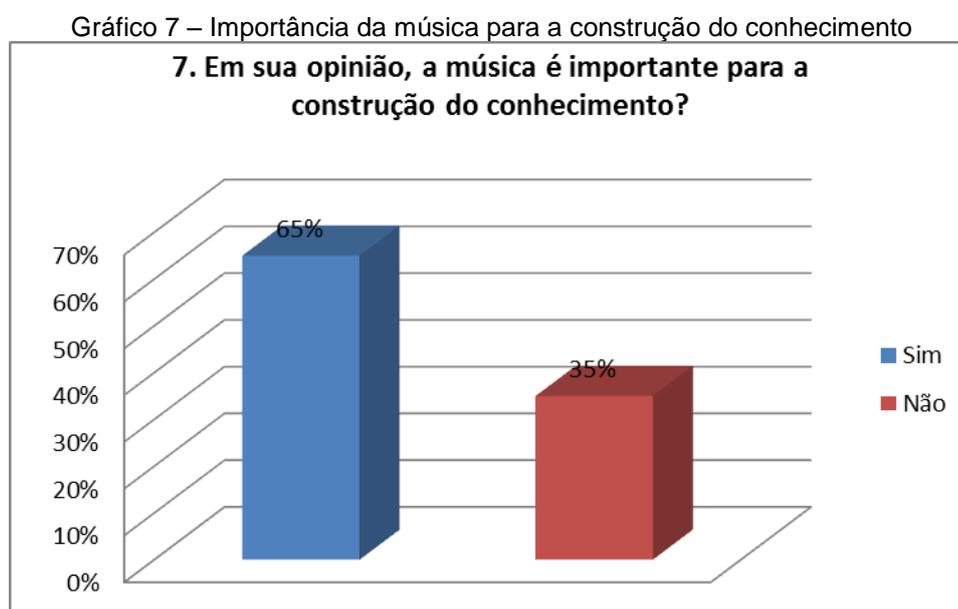
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 6 que a os alunos da Educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, 75% demonstram interesse em cantar na sala de aula .Segundo Rosa (2006) a simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes.

De acordo com Gama (1998), a Inteligência musical manifesta-se através de habilidades para compor, reproduzir, apreciar uma peça musical. Incluindo também a discriminação de sons, habilidades para produzir e ou reproduzir música. Nesse sentido a criança pequena com habilidade musical especial, percebe-se desde cedo, diferentes sons no seu ambiente e freqüentemente canta para si mesma.

Para Fonseca (1962) “Toda criatura tem capacidade musical em maior ou menor grau, se não para exprimir ao menos para apreciar.” (FONSECA, 1962, p. 11).

Segundo o RCNEI (Brasil, 2000) o professor precisa estar atento quanto à faixa etária de seus alunos, no momento de apresentar uma atividade, pois consta nos RCNEIs que: (...) O trabalho com a música deve reunir toda e qualquer fonte sonora; brinquedos, objetos do cotidiano e instrumentos musicais de boa qualidade. È preciso lembrar que a voz é o primeiro instrumento e o corpo humano é a fonte de produção sonora. (BRASIL 2000, p. 72-73).



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 7 que na opinião dos professores da rede Municipal de Educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, 65%, responderam que a música é importante para a construção do conhecimento das crianças. Sekeff (2007) pontua que “a música é um poderoso agente de estimulação motora, sensorial, emocional e intelectual”.

Infelizmente ainda existem professores que atuam na educação infantil que ainda não reconhecem a música como parte integrante da rotina em suas práticas.

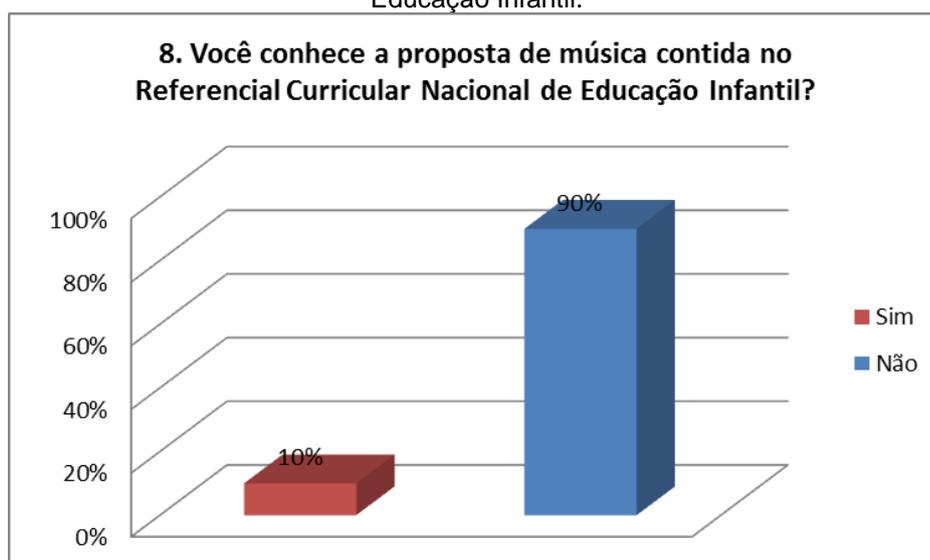
Rosa (2006) sugere várias atividades estimulando e auxiliando na aprendizagem da escrita, com exercícios motores os quais contribuirão dando condições para o aperfeiçoamento da escrita, sem que impeça a criança de criar e recriar. Como por exemplo, a criança ao ouvir ou cantar uma determinada música juntamente com a professora, utilizando versinhos com rimas e usando melodia de músicas já conhecidas

Góes (2009) arremete que a música utilizada no cotidiano das crianças, atende a vários propósitos como suporte para contribuir na formação de hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas entre outros.

Assim o emprego de diferentes tipos de música é uma questão vinculada a cada situação, mas muitas vezes e sempre acompanhadas de gestos e movimentos que pela repetição se torna mecânicos e estereotipadas. (GÓES, 2009).

Segundo Garcia (2000), é importante trabalhar a música para deixar fluir, a imaginação, a intuição e a sensibilidades dos alunos, pois, só assim lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamentos linguagem. Desse modo a linguagem musical chega a ser um conhecimento que se constrói e possui estruturas e características próprias como a produção, à apreciação e a reflexão.

Gráfico 8 – Conhecimento da proposta de música contida no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 8 que os professores da rede Municipal de Educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, 90%, não conhece a proposta de música contida no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

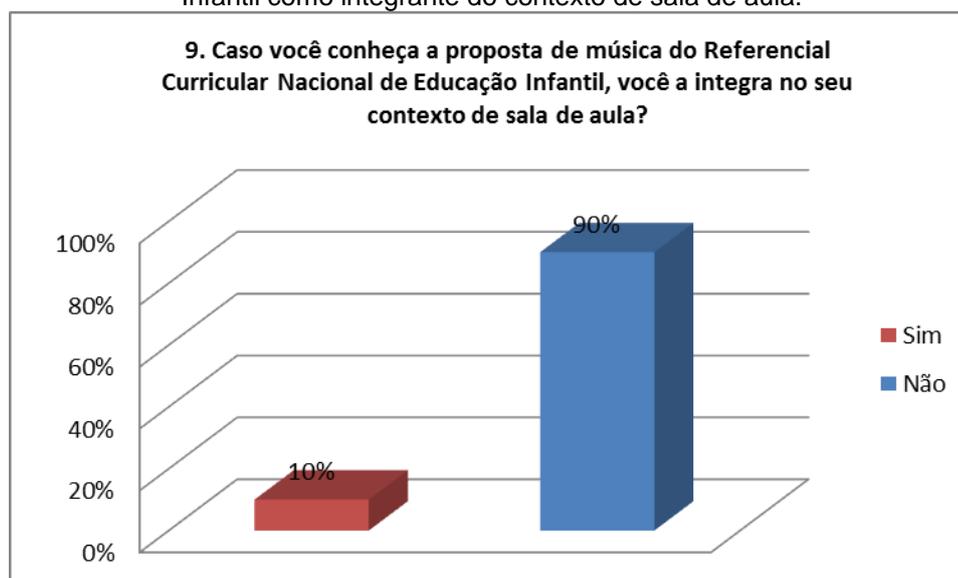
De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 2000, p. 45).

Ainda nos documentos do Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI, 2000) pontua que, podem-se realizar várias atividades com a presença da música no cotidiano escolar. Verifica-se que para a criança a vivência musical pode proporcionar a integração de experiências que passam pela prática e pela percepção, como por exemplo: aprender, ouvir e cantar uma canção, realizar jogos de mão ou brincar de roda.

Dessa maneira por meio do desenvolvimento e da compreensão dessas atividades, as crianças atingem patamares cada vez mais sofisticados, visto que começam a dominar tais conteúdos o que permitem a elas uma transformação e uma recriação dos mesmos.

Gráfico 9 – Conhecimento da proposta de música do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil como integrante do contexto de sala de aula.



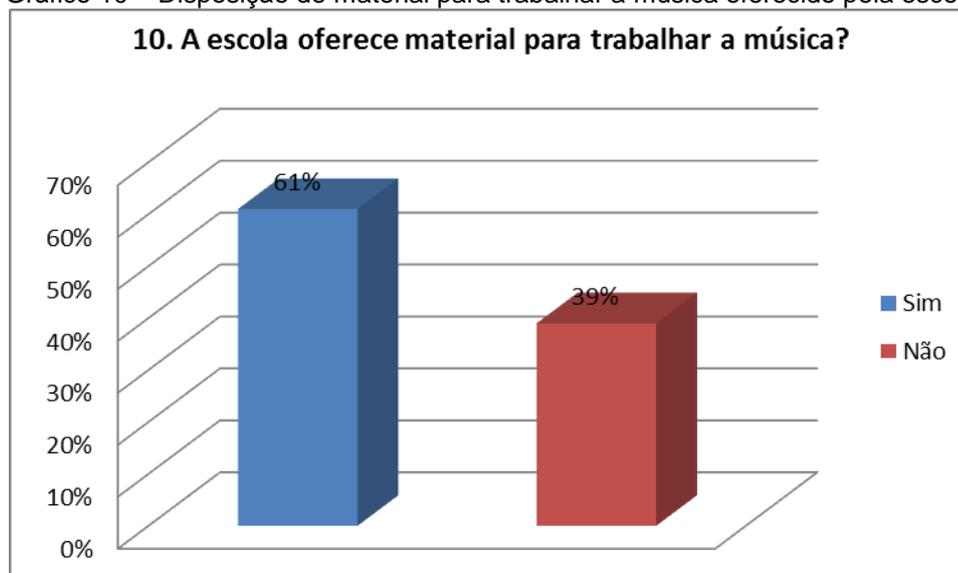
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 9 que caso o professor da rede Municipal de Educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, conheça a proposta de música do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, se ele integra no seu contexto de sala de aula. 90% responderam que não.

Góes (2009) arremete que a música utilizada no cotidiano das crianças, atende a vários propósitos como suporte para contribuir na formação de hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas entre outros.

Assim o emprego de diferentes tipos de música é uma questão vinculada a cada situação, mas muitas vezes e sempre acompanhadas de gestos e movimentos que pela repetição se torna mecânicos e estereotipadas. (GÓES, 2009).

Gráfico 10 – Disposição de material para trabalhar a música oferecido pela escola

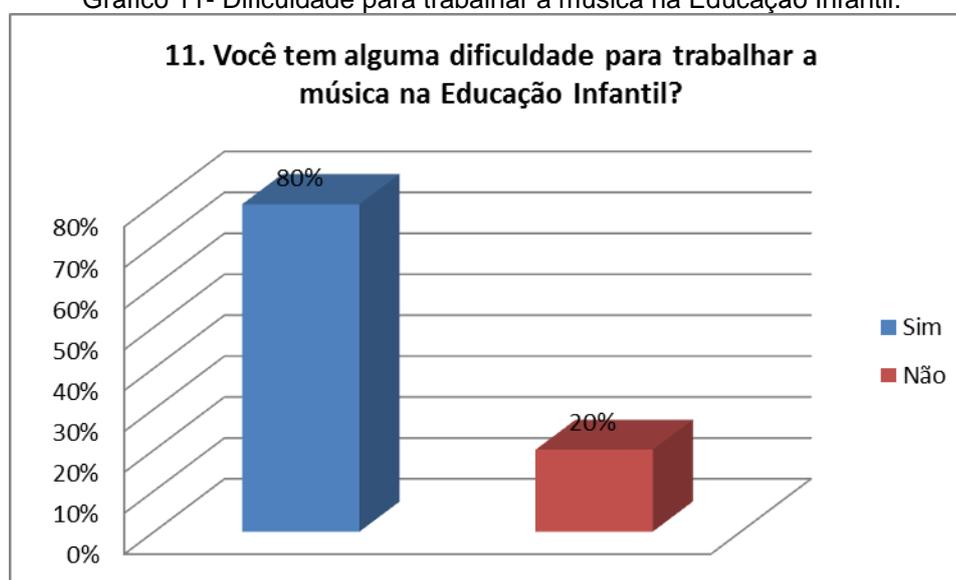


Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 10 que a escola da rede Municipal de Educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, 61%, oferece material para trabalhar a música. Segundo Joly (2003), destaca que música deve estar presente na escola como um dos elementos formadores do indivíduo. Mas para que isso se torne uma realidade é essencial que o professor “(...) seja capaz de observar as necessidades de seus alunos e identificar, dentro de uma programação de atividades musicais, aquelas que realmente poderão suprir as necessidades de formação desses alunos”. (JOLY, 2003, p.118)

Quanto à otimização do uso dos equipamentos existentes na escola, ainda que escassos, colabora sensivelmente para o processo formativo do estudante. A utilização de um simples cartaz pode contribuir qualitativamente para o alcance dos objetivos da aula. Igualmente, a TV e o vídeo, quando bem utilizados, podem colaborar para a assimilação e sedimentação dos conteúdos curriculares, tornando as aulas mais atrativas e prazerosas. Quanto as possibilidades de construção do próprio material didático precisam atender as demandas específicas do aluno. (PROFUNCIONÁRIO, 2009)

Gráfico 11- Dificuldade para trabalhar a música na Educação Infantil.



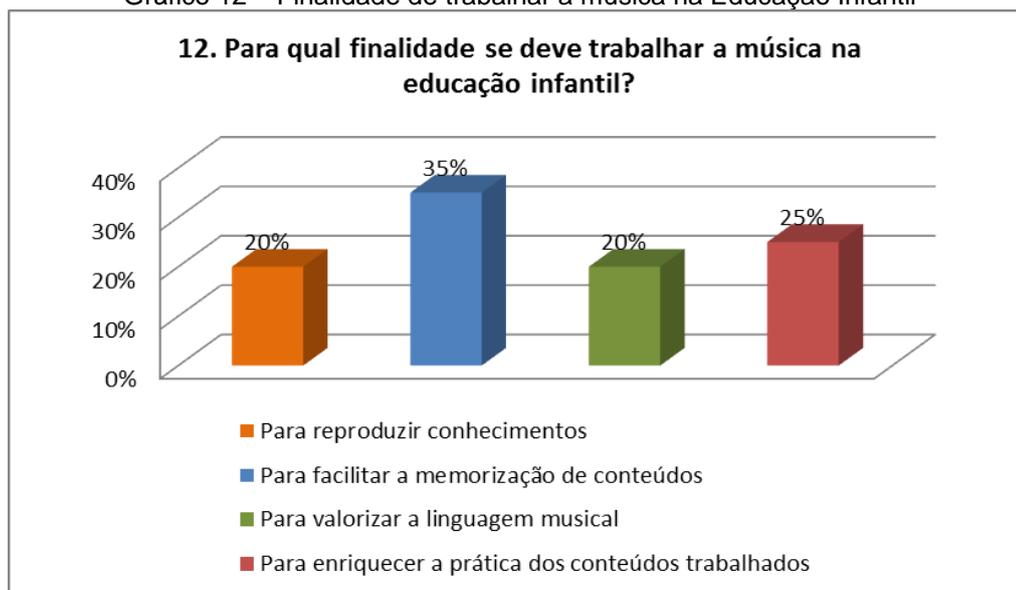
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 11 que o professor da rede Municipal de Educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, 80%, tem alguma dificuldade para trabalhar a música na Educação Infantil. Comparando com o gráfico 5, onde 48% dos professores responderam que a música faz parte da rotina da sala de aula, percebe-se uma certa incoerência nas respostas.

Segundo o Referencial Curricular (2000), relata que muitas instituições de ensino encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional, mostrando a defasagem existente entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, devido ao sistema de notas que de certa forma limitam o trabalho do professor enquanto parte do sistema na qual está inserido dificultando o mesmo.

Brito (2003, p. 54) afirma que: “O educador poderá trabalhar a música na comunicação, expressão, facilitando a aprendizagem, tornando o ensino mais agradável, facilitando a fixação dos assuntos de uma forma agradável (...) trabalhar a música nas áreas da educação: na comunicação, expressão, facilitará a aprendizagem de forma mais agradável.”

Gráfico 12 – Finalidade de trabalhar a música na Educação Infantil



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 12 para qual finalidade se deve trabalhar a música na Educação Infantil, das crianças da rede Municipal de Educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, 35% responderam que é para facilitar a memorização dos conteúdos. 25% responderam que é para enriquecer a prática dos conteúdos trabalhados. 20% responderam que é para reproduzir conhecimentos e os outros 20% restantes dos professores responderam que é para reproduzir conhecimentos.

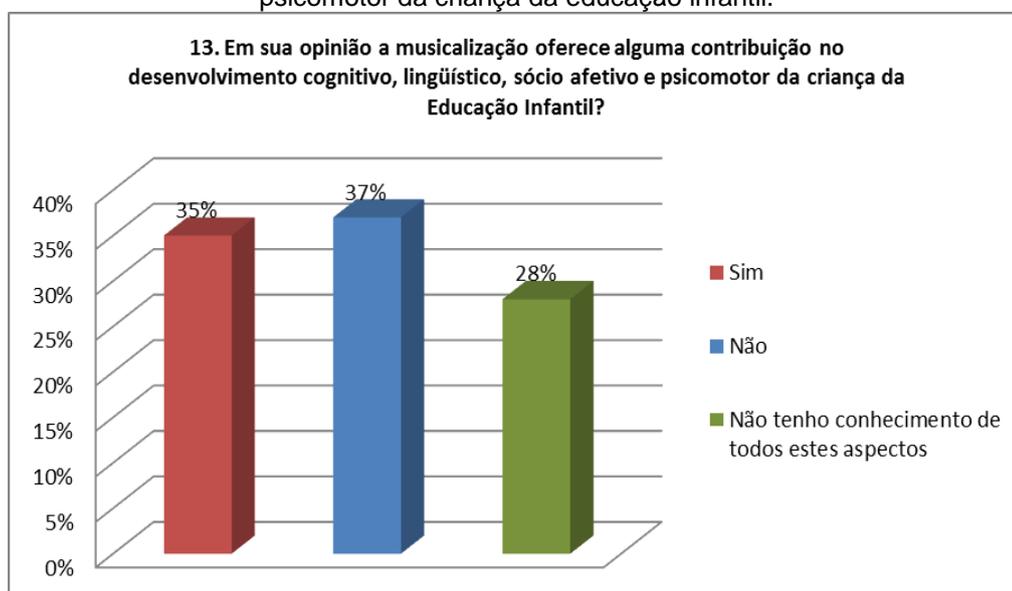
De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2000), cita que desde a Grécia Antiga, a música era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e Filosofia. A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdos, números, letras etc., traduzidos em canções.

Para Gardner (1996), a inteligência musical relaciona-se à capacidade de sistematizar sons de forma criativa e a distinção dos elementos que fazem parte da

música. Sendo que, no trabalho pedagógico, a linguagem musical deve ser reconhecida de maneira essencial na formação intelectual da criança. Nesse sentido os resultados no ensino da música são os mesmos durante as atividades musicais, seja dançando, cantando, compondo, ouvindo. Assim sendo, o professor propicia situações que contribuem para uma aprendizagem significativa.

Ainda FARIA (2001) destaca a importância da aprendizagem da música, quando o aluno conviver com ela desde muito pequeno. Se a música for bem trabalhada, desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões. Por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

Gráfico 13 - Contribuição da música no desenvolvimento cognitivo, linguístico, sócio afetivo e psicomotor da criança da educação infantil.



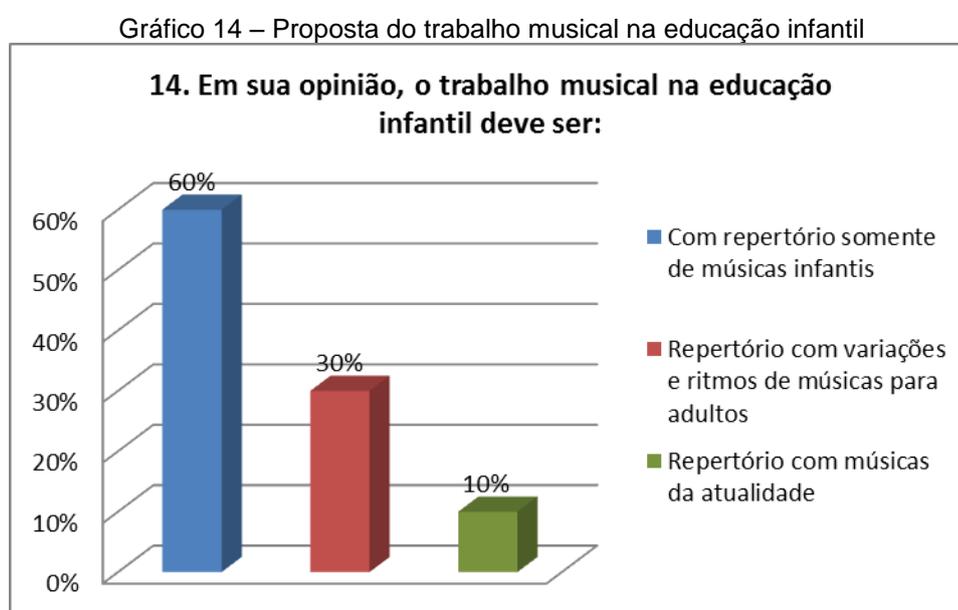
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 13 que na opinião dos professores da rede municipal de educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, 37% responderam que a musicalização não oferece nenhuma contribuição no desenvolvimento cognitivo, linguístico, sócio afetivo e psicomotor da criança da Educação Infantil, que somados aos 28% de, não tem conhecimento dos outros aspectos, entende-se que a maioria dos professores acreditam que a musicalização não oferece contribuição no desenvolvimento da criança, nos aspectos acima citados.

Ponso (2008) relata a utilização da música no universo literário, através de poemas, parlendas, lendas, fábulas, quadrinha, trava-língua, provérbios, adivinha e historias infantis. No momento do desenho, da alfabetização, da escrita, da leitura, da fala, do desenvolvimento motor, dos conhecimentos de novos saberes, a música

será um recurso sonoro que irá contribuir na construção do conhecimento da criança através das vibrações e da aplicabilidade que linguagem musical permite produzir.

Segundo Poercher (1982), as razões dos pedagogos que nem sempre são conscientes, para o fator da não utilização da musicalização sustentem-se nas idéias de que geralmente pensa-se que a música não serve para nada, restrições sobre ao uso da música, pois se coloca em questão de que a cultura verbal, explicação de textos entre outros ensinamentos seriam mais importantes a inteligência. Entretanto é a idéia de que uma pessoa nasce com o dom para apreciar música, ou seja, de nada adianta a estimulação as atividades para com a música, pois sem o dom nada se pode fazer.

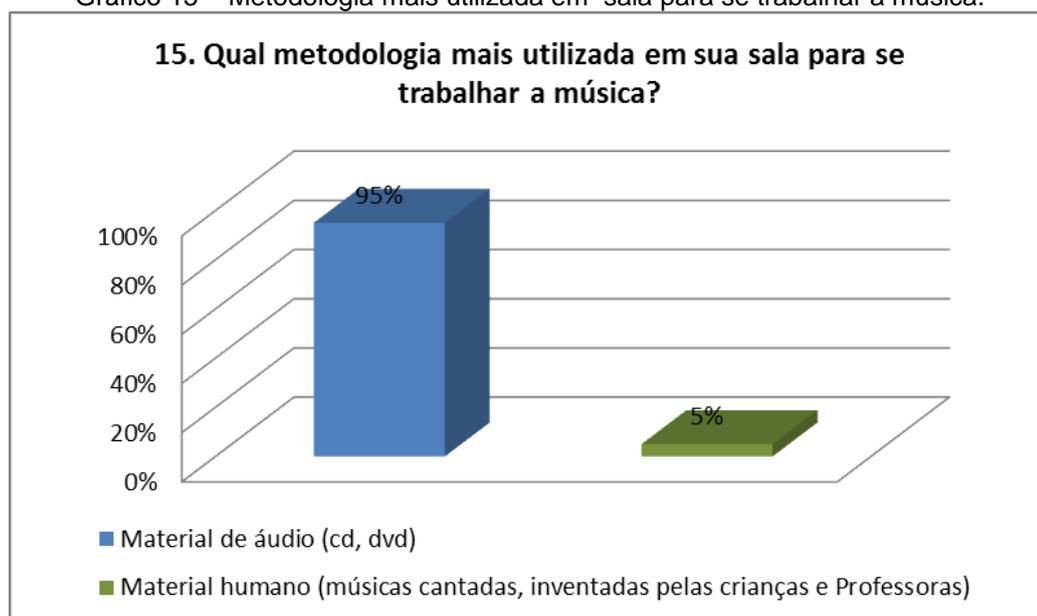


Observa-se no gráfico 14 que na opinião dos professores da rede municipal de educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, 60% responderam que o trabalho musical na educação infantil deve ser com repertório somente de músicas infantis, apresentando coerência com a modalidade de ensino.

Segundo Lisardo (2009), a criança consegue perceber os variados tipos de sons existentes no seu ambiente, desperta emoções podendo ser trabalhadas a expressão, ritmos e os diferentes sons, habilidades não só no sentido artístico, mas também criativo estimulando a construção do seu conhecimento. Assim como se utiliza da palavra ou gestos para manifestar suas idéias, terá como meio de expressão mais uma forte ferramenta na construção de seus argumentos que é a música.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a música tem o poder de nos transmitir sensações, emoção ao ouvir, cantar ou dançar, a música que nos aproxima das vibrações ou da escuta musical é a mesma que dialoga com o corpo, que evoca a linguagem, cria fantasias e possibilita a toda pessoa descobrir-se a si própria e ao mesmo tempo se revelando ao outro, inserindo-se no convívio social. (LISARDO, 2009)

Gráfico 15 – Metodologia mais utilizada em sala para se trabalhar a música.



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 15 qual metodologia o professor da rede municipal de educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, mais utiliza em sua sala para se trabalhar a música. 95% responderam que é material de áudio (cd, dvd). Apenas 5% disseram material humano (músicas cantadas, inventadas pelas crianças e professoras).

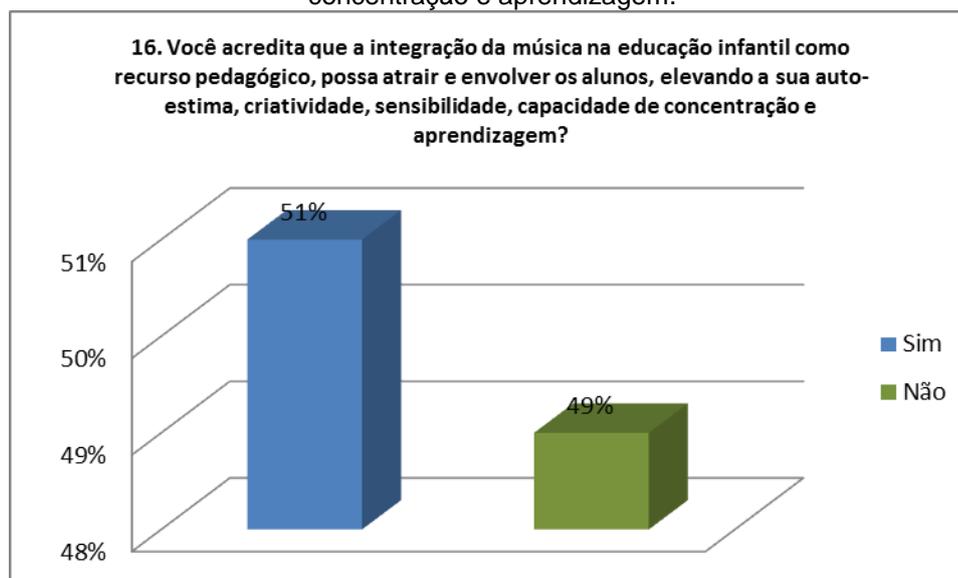
Segundo Cunha e Mendes (2001, p.83), é necessária a ampliação restrita que se tem da música:

Esse universo não inclui somente a música num sentido mais convencional, mas também, os ruídos do cotidiano, da natureza e de nossos corpos. E é esse mundo riquíssimo que pode e deve ser explorado pelo professor no jogo mútuo do aprendizado, levando a descobrir seu próprio corpo como o elemento básico criador de sons e de músicas.

A autora Jeandot (1997), apresenta diversas possibilidades na construção de instrumentos para emitir som, como, por exemplo: selecionar chaves velhas que não são mais usadas presas a um suporte de madeira que as deixe suspensas, para

a crianças passam as mãos, tem um som suave, ou, ainda com chaves velhas, colocá-las como o molho de chaves que conhecemos a criança só precisa balançá-las ou bater nelas com uma vareta. Também podemos usar várias tampinhas de garrafa de refrigerante, com um barbante passando ao meio delas e amarrado para sacudir isso dá o som de um chocalho, e é só ir passando de uma mão para outra.

Gráfico 16 – A integração da música na educação infantil como recurso pedagógico, para atrair e envolver os alunos, elevando a sua auto-estima, criatividade, sensibilidade, capacidade de concentração e aprendizagem.



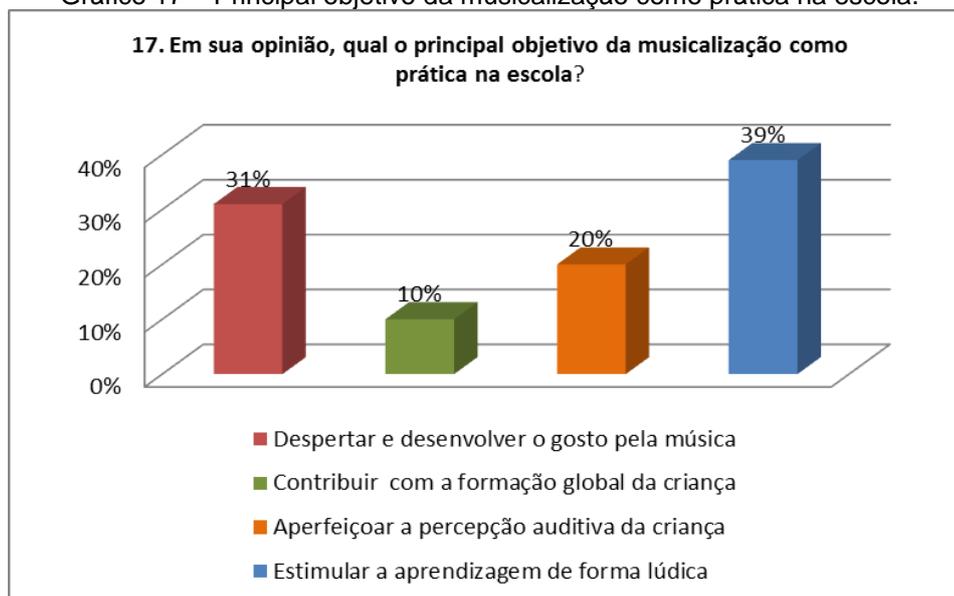
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 16 que o professor da rede municipal de educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás, 51% acredita que a integração da música na educação infantil como recurso pedagógico, possa atrair e envolver os alunos, elevando a sua auto-estima, criatividade, sensibilidade, capacidade de concentração e aprendizagem.

Segundo Penna (1990), cada indivíduo tem o seu potencial, sua capacidade de discriminação auditiva, suas emotividades, entre outras, as quais são trabalhadas e preparadas de modo a compreender e reagir ao estímulo musical.

Através da música o educador tem uma forma privilegiada de alcançar seus objetivos, podendo explorar e desenvolver características no aluno. O indivíduo com a educação musical cresce emocionalmente, afetivamente e cognitivamente, desenvolve coordenação motora, acuidade visual e auditiva, bem como memória e atenção, e ainda criatividade e capacidade de comunicação. (LIMA apud GARCIA; SANTOS, 2008)

Gráfico 17 – Principal objetivo da musicalização como prática na escola.



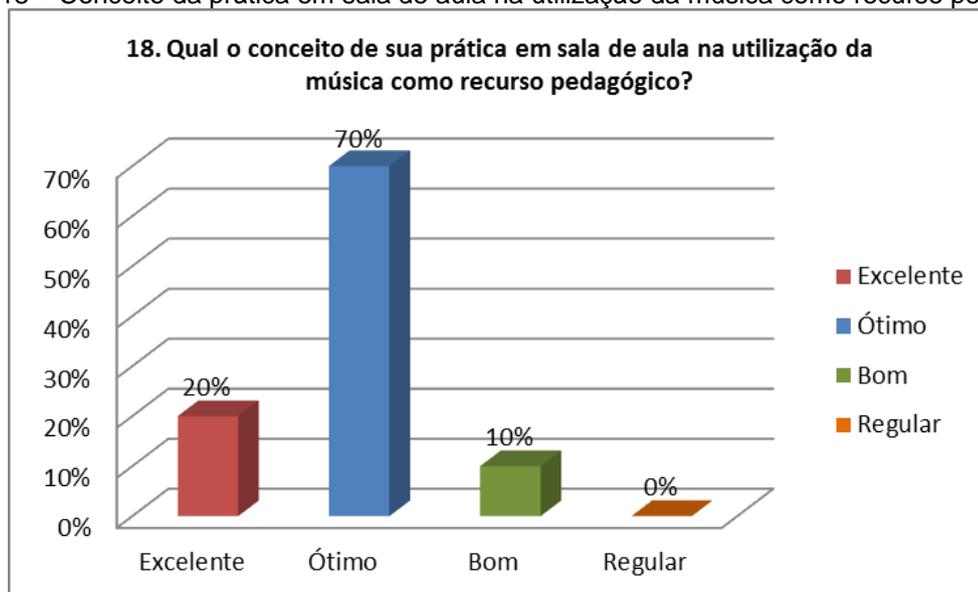
Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 17 o principal objetivo da musicalização como prática na escola, dos professores da rede municipal de educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás. 39% responderam estimular a aprendizagem de forma lúdica. 31% disseram despertar e desenvolver o gosto pela música. 20% aperfeiçoar a percepção auditiva da criança. Apenas 10% responderam que é para estimular a aprendizagem de forma lúdica.

Jeandot (1997) traz o lúdico como um fator determinante na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, o ensino utilizando-se da música como forma lúdica criaria ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. Por esta razão a música integra o âmbito do universo lúdico e deve integrar as práticas pedagógicas com crianças. Segundo PIAGET (apud JEANDOT, 1997).

Enquanto que Ferreira et al. (2007) a linguagem musical deve estar presente no contexto educativo, de forma a envolver atividades, situações desafiadoras e significativas que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento.

Gráfico 18 – Conceito da prática em sala de aula na utilização da música como recurso pedagógico.



Fonte: Dados obtidos pela autora da pesquisa 2016

Observa-se no gráfico 18 qual o conceito da prática em sala de aula na utilização da música como recurso pedagógico, dos professores da rede municipal de educação Infantil de São Luis de Montes Belos – Goiás. 70% responderam: Ótimo.

Educar requer compromisso humanizador, requer respeito, requer justiça, fazendo com que o educando se perceba como sujeito da ação e não um mero objeto. Assim sendo, Carvalho (2007) também pensa que a educação deve atender objetivos para além do âmbito escolar:

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação dos professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade de ensino. É pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2007, p.06).

Para Gainza (1988) a educação pela música proporciona uma educação profunda e total. Pois a música é tida como um elemento essencial, o qual movimenta, mobiliza, nesse sentido contribui para a transformação e o desenvolvimento. “A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade.” (GAINZA,1988).

CONCLUSÃO

De acordo com os estudos e teóricos, fica evidente que segundo autores consultados, a música na educação infantil tem um papel essencial no desenvolvimento global da criança. Constatou-se através da pesquisa bibliográfica que a música torna-se um elemento condutor da aprendizagem, de suma importância no desenvolvimento cognitivo, afetivo e da psicomotricidade da criança. Esta pesquisa tem por objetivo comprovar o uso da música em sala de aula como ferramenta pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de São Luis de Montes Belos – Goiás.

Em concordância com os dados colhidos em campo, e buscando alcançar o objetivo geral deste estudo, percebeu-se que todas as professoras são graduadas e apesar de atuarem na educação infantil a mais de 05 anos, ainda não percebem que a música quando trabalhada, contribui para a aprendizagem dos alunos. Cantam com os alunos sem qualquer objetivo específico, deixando de aproveitar esta valiosa ferramenta pedagógica.

Ficou evidente que desconhecem a proposta da música contida no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, documento que registra de forma objetiva e clara sobre os objetivos da educação. Desconhecem a relevância da música quanto aos aspectos cognitivo, afetivo, sociolinguístico e psicomotor.

Quando questionados para qual finalidade se deve trabalhar a música na educação infantil, a maioria disse para facilitar a memorização dos conteúdos e enriquecer a prática dos conteúdos trabalhados.

Confirma-se a hipótese deste estudo, ao comprovar que as professoras não trabalham a música em sala de aula com base no Referencial Curricular Nacional, ou seja, não há qualquer objetivo ou intencionalidade nas práticas de sala de aula em relação à música. A música flui de forma aleatória, como forma de diversão apenas.

A vivência musical promovida pela musicalização permite na criança o desenvolvimento da capacidade de expressar-se de modo integrado, por meio do brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais, o que não é percebido pelos professores em estudo nesta pesquisa.

A utilização da música como instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem, deve ter o seu uso possibilitado e incentivado em sala de aula.

Portanto, evidencia-se nesta pesquisa que a linguagem musical transforma os sujeitos nos modos de percepção, ação e pensamento, formando assim, a sua subjetividade, propiciando que a criança forme-se integralmente pela música em vários aspectos de seu desenvolvimento.

RECOMENDAÇÕES PARA AS PROFESSORAS

- Participar de grupos de estudos, para conhecerem o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI);
- Integrar as brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical;
- Incentivar, associar e / ou explorar a capacidade de criação, interação e interpretação do aluno em prol da aprendizagem;
- Incentivar à criação de música pelos alunos;
- Inovar a metodologia da aula com música;
- Articular entre os professores, a leitura de livros e artigos sobre o assunto;
- Participar de cursos de formação musical;
- Favorecer a abordagem da música em vários contextos culturais e históricos que se dá através da expressão musical de vários povos em diferentes épocas;
- Promover a apreciação da música que se dá pela escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical;
- Articular a comunicação e a expressão pela música que se dão através da interpretação, improvisação e composição, utilizando metodologia de atividades que favoreçam esse processo.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **Teoria y tecnica del psicoanalisis de niños**. Buenos Aires: Paidós, 1972.

AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. São Paulo: Masson, 1986.

AMADO, J. S. **Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica**. Psicologia, educação e cultura, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 53-72, 1999.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

ARAUJO, Adilson César. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. 2000. 220 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre, Imagem e auto-imagem**. Petrópolis: Vozes, 10ª ed., 2008, p. 18-19).

BARRETO, S. de J. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2004.

_____, Sidirley de Jesus; SILVA, Carlos Alberto da. **Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia**. Blumenau: Acadêmica, 2004.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto G. **Recomendações para uma política de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOOK, A.M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M.L. **Psicologia: Uma Introdução Ao Estudo Da Psicologia**. São Paulo: Saraiva 1996. (9ª edição) DANTAS.

BORGES, T. M. M.. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BREJO, Janayna Alves. **Estado do Conhecimento sobre a formação de professores da Educação Infantil no Brasil (1096 – 2005)**. 2007. 907 f.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003. 2ª edição

BRUNER, J. **Acción, pensamiento e lenguaje**. Madrid. Alianza, 1990.

_____. **Culture and human development: A new look**. Human Development, 1990.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, nº 68/Especial, p. 126-142, dez. 1999.

CARVALHO Ademar de Lima. **A formação de professores em tempos de incertezas**. Encontro de Pedagogia. 2007. Cáceres: UNEMAT, 2007 (palestra)

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Alguns apontamentos para o debate**. In: RICO, Elizabeth de Melo; RAICHELIS, Raquel (Orgs.). **Gestão Social – uma questão em debate**. São Paulo: Educ/IEE/PUCSP, 1999.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CERVO, Dimitri. **O Minimalismo e a sua Influência na Composição Musical Brasileira Contemporânea**. Santa Maria: EDIUFMS, 2007.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

COSTER, W. J; MANCINI, M. C; LUDLOW, L. H. Factor Structure of the School Function Assessment. **Educational and Psychological Measurement**, Thousand Oaks, v.59, n.4, p.665-677, 1999.

CUNHA, Glória e MENDES, Adriana- **“Um universo sonoro nos envolve”**. In Ferreira, Sueli (org.), **O ensino das Artes: Construindo Caminhos**, Campinas, SP: Papirus, 2001, p, 79-114.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro, Sextante, 2003. 176 p. Música Ambiente em Sala de Aula, p. 120-122.

DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. 1ª Edição: Ed. Contexto, 2006.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2006.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Pedagogia – escolha marcada pelo gênero**. 2001

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/CAEDRHS. Paraná, 2001.

FARIAS, Maria Cílvia Queiroz. **Linguagem na Educação Infantil**. Fortaleza, SEDUC, 2003

FERREIRA, D. L. De A.; Goes, T. A.; Parangaba, c. De O.; Silva, m. Da r.; ferro, o. M. Dos r. **A Influência Da Linguagem Musical Na Educação Infantil**. In: jornada do HISTEDBR, 7, 2007, Campo Grande. Anais da VII Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, Campo Grande, 2007.

FLAVELL, John. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1975

FONSECA, Hilda S. Soares. **Ensine cantando: para o curso primário**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 1962.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTEERRADA, Marisa, Trench, Oliveira, (2005). De tramas e fios– **Um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

_____, Violeta Hemsy de. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1988.

GALLIANO, A. G. **O Método Científico**: Teoria e Prática. São Paulo: Harbra, 1979.

GAMA, Maria Clara S. Salgado. (1998). A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação.

GARCIA, M. C. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 2000.

GARDNER, Howard. A Criança pré-escolar: como pensa e como a Escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓES, R. S. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância - CEAD/UDESC. v.2, n. 1, 2009.

GOLD, Y.; Beginning teacher support – Attrition, mentoring and inductio. In: SIKULA, J. (dir.) **Handbook of research on teacher education.** New York, Macmillan, pp. 548 – 594. 1996.

GRANJA, C, E, S, C, (2008) **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação.** São Paulo: Escrituras Editora.

HAYATI, D; KARAMI, E. & SLEE, B. **Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty.** Social Indicators Research, v.75, p.361-394, springer, 2006.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana, (2003). Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 11. **Infância: Educação e Práticas Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39. interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música.** São Paulo: Scipione, 2º ed, 1997.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme, (2003). **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música.** In:_____.

HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 7

KATER, C. **Currículo escolar: ensino da música a ser obrigatório.** Folha de Londrina 22 de abril 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil.** In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2010.

KOELLREUTTER, Hans J. **O ensino da música num mundo modificado.** In: Cadernos de estudo. KATER, Carlos (org.) Belo Horizonte: Atravez, 1998.

KONDER, L. **Estética e política cultural**. In: ANTUNES, R.; RÊGO, W. L. (org.) Lukács, um Galileu no século XX. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 1996. p. 27-33.

KRAMER, S. **Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas**. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2003. p.16-31.

_____, Sônia. **A Política do pré escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez . 2003.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1986.

_____, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LAVILLE, C. E DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LIMA, S. V. de. **A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil**. Artigonal – Diretório de Artigos Gratuitos. 2010

LISARDO, Hernany. **Música e inclusão social: construindo novos paradigmas**. Betim: FUNARBE, 2009.

LISBOA, Antônio Márcio Junqueira. **O seu filho no dia-a-dia: dicas de um pediatra experiente**. Vol. 3, Brasília: Linha Gráfica, 1998.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Práticas Musicais na Escola Infantil**. In.: CRAIDY, Carmem; 2001

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARAFON, Danielle. **Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância**. 2012

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e**

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música**: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção: Primeiros Passos: 74).

MARTINS, R. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: FUNARTE - Instituto Nacional de Música, 1998.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MELLO, S. A. **Contribuições de Vygotski para a Educação Infantil**. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vygotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 193-202.

MELO, L. L.; VALLE, E. R. M. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia argumento**. Vol. 23, n. 40, p. 43 – 48, 2006.

MENDES, Adriana e CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, S. (Org.) **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 79-114.

MERISSE. A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In MERISSE. A et al. **Lugares da Infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Cap. III, 2007

MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 77-101, 2005.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010. p.37-54. NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 2010.

NOGUEIRA, M. A. **Música e educação infantil**: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 103-104.

_____, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

_____, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PIAGET, J. **A Construção Do Real**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. de jogo: São Paulo: Zahar, 1992.

_____, Jean e INHELDER, B. **Gênese Das Estruturas Lógicas Elementares**. Ed. Zahar. Rio de Janeiro, 1992

_____, Jean. **Como se desarrolla la mente del niño**. In : PIAGET, Jean et alii. Los años postergados: la primera infancia. Paris : UNICEF, 1992.

_____, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Editora Guanabara. Rio de Janeiro, 1992.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. 1ª Edição: Ed. Martins Fontes, 1954.

PINTO, Rogerio da Silva. **A música no processo de desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro. 2009.

PONSO, C. C. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PORCHER, Louis (Org). **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução: Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

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

ROSA, L. S. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 2006.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2006.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2010.

SANTOS, Jussara Gabriel. **História da Avaliação: do exame a avaliação diagnóstica**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

SAYÃO, D.T. (2002): **Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil**, in: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T., e PINTO, F. M. (Org.): Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC

SCHÉRER, R. Husserl. **Pour un nouvel anarchisme**. Paris: Cartouche, 2008.

SCHMITZ, E. F.; MACIEL, C. **Formação do educador para a educação infantil**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 3., 2003, São Leopoldo. Anais. São Leopoldo: Unisinos. 2003, s/p.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da Música: seus usos e recursos**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. **A expressão musical para crianças de pré- escola**. Revista Idéias. São Paulo: n. 10, p. 88-96, 1992.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007

STEVENSON, William J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Harper&Row, 1981.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. **A questão do método na investigação científica**, 2005. USP.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. Ed. Atlas. São Paulo, 1997.

VEENMAN, S. **Perceived Problems of Beginning Teachers**. Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. RIO DE JANEIRO: MARTINS FONTES, 2001.

_____, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

WALLOW, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1995.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: **Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.



APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo as questões abaixo. Marque um "X" no parêntese que melhor qualifica sua escolha.

1. Gênero:

- Masculino
- Feminino

2. Faixa de idade:

- Até 25 anos
- De 25 à 45 anos
- De 45 à 60 anos
- Acima de 60 anos

3. Qual o nível de formação?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

4. A quanto tempo você atua na Educação Infantil?

- 1 ano ou menos
- mais de 1 ano
- de 3 a 5 anos
- mais de 5 anos

5. Qual a sua visão da música na Educação Infantil?

- Contribui para aprendizagem das crianças
- Distrai as crianças
- Faz parte da rotina da sala de aula
- Não é relevante na sala de aula

6. Seus alunos demonstram interesse em cantar na sala de aula?

- Sim
- Não
- Apenas alguns

7. Em sua opinião, a música é importante para a construção do conhecimento?

- Sim
- Não

8. Você conhece a proposta de música contida no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil?

- Sim
- Não

9. Caso você conheça a proposta de música do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, você a integra no seu contexto de sala de aula?

- Sim
- Não

10. A escola oferece material para trabalhar a música?

- Sim
- Não

11. Você tem alguma dificuldade para trabalhar a música na Educação Infantil?

- Sim
- Não

12. Para qual finalidade se deve trabalhar a música na educação infantil?

- Para reproduzir conhecimentos
- Para facilitar a memorização de conteúdos
- Para valorizar a linguagem musical
- Para enriquecer a prática dos conteúdos trabalhados

13. Em sua opinião a musicalização oferece alguma contribuição no desenvolvimento cognitivo, lingüístico, sócio afetivo e psicomotor da criança da Educação Infantil?

- Sim
- Não
- Não tenho conhecimento de todos estes aspectos

14. Em sua opinião, o trabalho musical na educação infantil deve ser:

- Com repertório somente de músicas infantis
- Repertório com variações e ritmos de músicas para adultos
- Repertório com músicas da atualidade

15. Qual metodologia mais utilizada em sua sala para se trabalhar a música?

- Material de áudio (cd, dvd)
- Material humano (músicas cantadas, inventadas pelas crianças e Professoras.

16. Você acredita que a integração da música na educação infantil como recurso pedagógico, possa atrair e envolver os alunos, elevando a sua auto-

estima, criatividade, sensibilidade, capacidade de concentração e aprendizagem?

- Sim
- Não

17. Em sua opinião, qual o principal objetivo da musicalização como prática na escola?

- Despertar e desenvolver o gosto pela música
- Contribuir com a formação global da criança
- Aperfeiçoar a percepção auditiva da criança
- Estimular a aprendizagem de forma lúdica

18. Qual o conceito de sua prática em sala de aula na utilização da música como recurso pedagógico?

- Excelente
- Ótimo
- Bom
- Regular



APÊNDICE B - OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de NEIDE BUENO DE ALCÂNTARA BARBOSA, identidade nº 1328880 DGPC- GO. A mestranda encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Dissertação, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 24 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES INTERAMERICANA.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

- Mestranda -

Senhor (a):

Gestor (a) da Escola- GO

Senhor:



APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: A música como ferramenta pedagógica no aprendizado da Criança de Educação Infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil de São Luís de Montes Belos – Goiás.

A JUSTIFICATIVA

A escolha do tema de estudo, dá-se em perceber a importância da música na educação infantil. Pois a música possui um papel importante na educação das crianças, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e lingüístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem.

Tem como objetivo constatar a contribuição da música como recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança para auxiliar o professor no processo ensino aprendizagem.

OS PROCEDIMENTOS: Os procedimentos utilizados na pesquisa serão registrados por meio de um questionário, com os professores dos Centros Municipais de Educação Infantil, na cidade de São Luis de Montes Belos – Goiás.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: não deverão ser subestimados os riscos e desconfortos, mesmo que sejam mínimos.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: os participantes responderão um questionário estruturado com 18 (dezoito) questões para os professores, onde não há necessidade de identificação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu

consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana - FCSI.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional em caso de haver gastos de tempo, transporte.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE: professores de educação Infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil de São Luis de Montes Belos - Goiás.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nome _____

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Nome _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: ____/____/____

Nome _____

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____