

A LINGUAGEM MUSICAL E AS PRÁTICAS MÚSICO-EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO LUÍS-MA

MUSICAL LANGUAGE AND MUSIC-EDUCATIONAL PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF SKILLS IN CHILD EDUCATION: A STUDY AT THE BASIC EDUCATION UNIT OF SÃO LUÍS-MA

Kátia Regina dos Santos Castro 1
Otainan da Silva Matos 2
José Carlos de Melo 3

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em 1
Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Docência na Educação Infantil/CEDEI-UFMA. Graduada em Pedagogia - UFMA. Docente e Coordenadora Pedagógica da rede pública municipal de ensino de São Luís. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7607160981938894>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6303-9944>. E-mail: katia.castro4@gmail.com

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em 2
Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Graduado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA) e Graduando em em Pedagogia pelo Faculdade Pitágoras UNOPAR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1953865097289642>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8836-0531>. E-mail: otainan.filosofia@yahoo.com

Pós-Doutor em Educação. Docente do Departamento de educação II 3
e Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica do (PPGEB) da Universidade Federal do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0501-8141>. E-mail: mrzeca@terra.com.br

Resumo: O presente trabalho discute sobre a linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil no contexto de uma escola pública municipal. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, participante e cartográfica, com base em autores como Gobbi (2010), Almeida (2002), Brito (2003), Ariès (1978), Kuhlmann Jr. (1998), Farias e Sales (2012), Sarat (2009), Sacristan (2003), Oliveira (2010), Gil (2017), Werle e Bellochio (2009) e em documentos oficiais do MEC e normativos como a LDB (1996), RCNEI (1998) DCNEI (2009), CF (1988) dentre outros. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação participante. A análise dos dados revelou ao longo da pesquisa e da intervenção que as docentes não especialistas em música adquiriram habilidades e resignificaram suas práticas compreendendo que a musicalização ocorre por meio da ludicidade e nas crianças, foi possível observar que adquiriram conhecimentos musicais, habilidades expressas a cada atividade realizada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem Musical. Práticas Músico-Educativas. Formação Docente.

Abstract: This paper discusses musical language and music-educational practices for the development of skills in Early Childhood Education in the context of a municipal public school. It is a bibliographic, participatory and cartographic research, based on authors such as Gobbi (2010), Almeida (2002), Brito (2003), Ariès (1978), Kuhlmann Jr. (1998), Farias and Sales (2012), Sarat (2009), Sacristan (2003), Oliveira (2010), Gil (2017), Werle and Bellochio (2009) and in official MEC and normative documents such as LDB (1996), RCNEI (1998) DCNEI (2009), CF (1988) among others. The data collection instruments were semi-structured interviews and participant observation. The analysis of the data revealed throughout the research and the intervention that non-music teachers acquired skills and reframed their practices, understanding that musicalization occurs through playfulness and in children it was possible to observe that they acquired musical knowledge, skills expressed in each activity fulfilled.

Keywords: Child Education. Musical Language. Music-Educational Practices. Teacher Training.

Introdução

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

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

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

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

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

Desse modo, para trabalhar a linguagem musical na Educação Infantil é necessário ir além de ensinar canções em datas comemorativas, nas recreações, formação de hábitos, como: lavar as mãos, formar filas, organizar-se para o lanche, mas é compreendê-la enquanto comunicação, interação, arte, sensibilidade, entre outros, visando o desenvolvimento pleno das crianças nesta primeira etapa de ensino da educação básica.

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu a partir de nossos estudos na Escola de Música do Estado do Maranhão em flauta doce e flauta transversal, e posteriormente, pelas experiências na educação infantil, onde as atividades de musicalização eram praticamente inexistentes pelo corpo docente das instituições infantis (onde cantavam, ensaiavam canções, formavam hábitos, mas não com a intenção de sensibilizar musicalmente as crianças pequenas) e também por meio das nossas observações do ambiente escolar, em uma Unidade de Educação Básica em São Luís, onde percebemos que as docentes que não são especialistas na área de música sentiam dificuldades para trabalhar com esta linguagem por falta de formação ou mesmo desconhecimento para tal atividade.

Dessa forma, o trabalho encontra-se assim dividido: na primeira seção, a introdução que apresenta o nosso objeto de estudo, na segunda temos um breve histórico da educação infantil no país. Na sequência os resultados e discussões da pesquisa e por último as considerações finais.

Infância e educação infantil no Brasil

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

1 Gestual, verbal, plásticas, dramática e musical.

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

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

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

De modo que na atualidade, a presença da criança, a concepção de infância não se compara de como era vista no passado. Segundo Kramer (1984, p. 18), a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira, esta aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade. E tais concepções foram responsáveis pela criação de formas de atendimento à infância e as crianças, inaugurando a gênese das instituições de educação para os pequenos em diferentes países, que hoje chamamos de Educação Infantil, como cita Sarat (2009, p. 13).

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

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

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

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

(1896–1966), Jean Piaget (1896–1980), Lev Semenovich Vygotsky (1896–1934). Essas preocupações foram resultantes do reconhecimento e valorização que elas passaram a ter no meio em que viviam. Ainda com as palavras da autora, ela nos afirma que:

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

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

A questão do não sentimento pela infância acarretou altas taxas de mortalidade infantil, pois a criança era tratada com indiferença, por ser considerada a infância uma fase frágil, o que ocasionou tratamentos inadequados. As crianças eram vistas como adultos em miniatura, haja vista que a vida cotidiana das mesmas não se diferenciava da vida do adulto, era considerada também como ser irracional e representação do pecado original, conforme destaca Ariès, (1981, p. 156):

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

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

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

Portanto, todo esse marco histórico sobre a infância, nos faz refletir sobre a importância das concepções ao longo da história, observando que a mesma como categoria socialmente construída, na atualidade, as representações da infância, devem ser consideradas e respeitadas levando em conta suas especificidades e suas experiências como criança.

Atualmente, a infância compreende o período que vai desde o nascimento até a idade de doze anos incompleta, e a criança é considerada como um sujeito de direitos, dentre eles, a vida, saúde, lazer e de ter uma educação que contemple a sua formação integral, a exemplo

das práticas músico educativas e das artes na educação infantil, mas para que isso aconteça na prática, é necessário que haja formação docente para os profissionais que atuam na área.

Formação continuada de docentes da educação infantil e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades nas crianças pequenas

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

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

Currículos, Formação Docente e Musicalização

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

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

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

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

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

No tocante a ação curricular e pedagógica que deve ser realizada nos espaços da Educação Infantil, estudos e pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento acerca do tema têm sido objeto constante da atenção de estudantes, professores, gestores, pais, entre outros, especialmente quando se trata de seu currículo. Faria e Salles (2012, p. 20) afirmam que “antes mesmo de a Educação Infantil ocupar o lugar de destaque atual, os educadores já definiam como prioridade o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e quando ensinar”.

Questões referentes ao currículo têm-se constituído em frequente alvo da atenção de

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

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

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

Já a música está presente direta ou indiretamente nas atividades da Educação Infantil cotidianamente, sendo desenvolvida de uma maneira muitas vezes estereotipada e mecânica, uma vez que em algumas instituições é utilizada somente como uma ferramenta de suporte para atender diversos objetivos na construção de hábitos em sala de aula, o que não quer dizer que tais atividades não sejam oferecidas às crianças, mas que estas sejam ampliadas para o desenvolvimento de habilidades de crianças pequenas. Nesse sentido, Brito (2010, p. 93),

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

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

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

Conforme o supracitado, o ensino de música deve fazer com que a criança se aproprie dos conhecimentos musicais, e a compreenda de forma que, quanto mais a conheça, mais perto ela queira estar da música. Portanto, para que a educação musical ocorra é preciso que o docente conheça os conteúdos referentes a cada faixa etária que será ministrada. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 57) lembra que:

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de educação infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento

(musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país.

A linguagem musical na educação infantil, portanto deverá propor conteúdos relacionados a capacidades e habilidades de cada criança, de cada faixa etária, buscando, em relação ao conhecimento musical desenvolver a exploração, a vivência e a reflexão sobre a música. Portanto, as explanações a respeito dos conteúdos e práticas sugeridas a serem realizadas no ensino de música, percebemos a importância da linguagem musical na Educação Infantil como um meio de desenvolvimento da expressividade, da autoestima, do equilíbrio, dos aspectos afetivos e cognitivos, e principalmente de integração social entre as crianças, de modo que o docente é o mediador entre o conhecimento musical e as crianças e para isso necessita de formação na área

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

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

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

Segundo o RCNEI, o ensino da música, emerge como proposta específica a ser ministrada por professores pedagogos e é considerado fundamental na Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 45). O RCNEI aponta a música como uma das seis áreas a serem trabalhadas com crianças pequenas, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil garantem a existência de experiências vinculadas à linguagem musical e sua expressão.

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

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

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com

diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009, p. 25).

Assim, podemos perceber que a presença da música e de seus conteúdos está prevista e garantida por lei nas creches e pré-escolas, não como recurso ou instrumento metodológico de outras áreas, mas como forma de expressão, prática social, manifestação cultural e linguagem. Dessa forma, é necessário refletir sobre as condições que o pedagogo – principal responsável pela atuação docente nesse segmento – tem para, efetivamente, cumprir essas exigências legais.

Nesse sentido, podemos considerar que as educadoras da Educação Infantil são responsáveis pelo desenvolvimento musical das crianças, quando não se tem nesse contexto, a presença do professor especialista e, portanto, utiliza, a música como recurso na construção de diversos conhecimentos desenvolvidos. Os professores da Educação Infantil, em sua maioria, sentem-se despreparados para incluir atividades musicais em seu cotidiano, e tal insegurança está relacionada a diversos fatores, entre eles a carência na formação musical desses profissionais.

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

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

Apresentando os resultados e as discussões

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

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

Diante do supracitado, a nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da capital do Estado do Maranhão- MA, com duas docentes, uma do Infantil I e uma do Infantil II, e suas respectivas crianças pequenas. A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Há autores que empregam as duas expressões como sinônimas (THIOLLENT, 1985, p. 14).

De acordo com Gil (2017, p. 39), na pesquisa participante, trata-se, portanto, de um modelo de pesquisa que difere dos tradicionais porque a população não é considerada passiva e seu planejamento e condução não ficam a cargo de pesquisadores profissionais. Do exposto, a pesquisa participante buscou descrever os impactos e os resultados do trabalho da linguagem musical e o desenvolvimento de habilidades na criança e as práticas desenvolvidas pelas educadoras.

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

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

A escola possui uma boa infraestrutura, possui salas espaçosas, mobiliário adequado para faixa etária, é climatizada. Tem dois banheiros distintos para meninos e meninas, um banheiro para pessoas com deficiência e um para os funcionários, tem um refeitório, uma cozinha, uma sala conjunta da direção e secretaria e um almoxarifado. Após o momento das observações, realizamos as entrevistas², nas quais prontamente as docentes aceitaram responder, embora demonstrassem um pouco de ansiedade.

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

Quadro 01. Respostas do questionamento sobre práticas músico-educativas, RCNEI, DCNEI

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

Fonte: DADOS DOS PESQUISADORES (2020).

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

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

² Utilizamos as notas musicais para nominar as docentes, preservando assim o anonimato das mesmas.

Questão número 02: Você acredita que a música deve ser trabalhada em momentos definidos na rotina das atividades?

Quadro 02. Respostas do questionamento sobre momentos definidos na rotina

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

Fonte: DADOS DOS PESQUISADORES (2020).

Nesse questionamento, às docentes ficaram um pouco apreensivas, haja vista que anteriormente citaram que suas atividades estavam previstas no planejamento, portanto, tais momentos definidos deveriam também estar presentes. Porém, como já supramencionado, a música é utilizada na rotina para fins de formação de hábitos, logo percebemos neste interim que o uso desta linguagem em momentos definidos somente para ela com objetivo de desenvolver por exemplos habilidades como o escutar, apreciar, manusear instrumentos etc., não é algo comum, ou que não acontece.

Na verdade, não há um momento reservado para se aplicar somente atividades musicais utilizando e explorando de forma consciente os seus elementos estruturantes. Não se educa o ouvir, o apreciar, o tocar.

Questão número 03: Quais recursos você utiliza para trabalhar práticas músico-educativas?

Quadro 03. Respostas do questionamento sobre práticas músico-educativas e recursos

SOL	FÁ
Eu uso os cartazes com as musiquinhas para apresentar para as crianças, para elas cantarem, para desenvolverem a questão da linguagem oral e escrita, mas ultimamente eu tenho usado bastante os instrumentos na hora da chamadinha. Instrumentos confeccionados com a garrafa pet, usando grãos. Também antes de começar a contação de histórias eu trago uma musiquinha, utilizo um pandeiro...já utilizei um tambor que a gente tem aqui na escola, porque eu percebo que as crianças gostam muito e elas se atraem mais para esse momento de cantar quando a gente inicia com a musiquinha antes de contar a historinha.	Nós usamos o próprio corpo né, a gente usa a voz cantando com eles, usa alguns instrumentos [...] eu uso pandeiro, o som, a TV para trabalhar com eles.

Fonte: DADOS DOS PESQUISADORES (2020).

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

Ao usar o próprio o corpo, a criança irá conhecer a si mesmo, perceberá em si potencialidades sonoras, pois como afirma Brito (2003) uma das formas de representação simbólica do

mundo, a música em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro próximo ou distante.

Questão número 04: A não formação musical impede a realização de práticas músico-educativas nos espaços da Educação Infantil?

Quadro 04. respostas do questionamento sobre a não formação musical

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

Fonte: DADOS DOS PESQUISADORES (2020).

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

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

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

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

Iniciamos nossas atividades na escola realizando as formações com todas as docentes, o que ocorreu durante todo o ano, no entanto, quando a pesquisadora foi para as turmas pesquisadas, iniciou fazendo as observações, como já foi citado em seção anteriormente para que sondasse como era realizada as atividades musicais com as crianças, se eram realizadas, quais eram as dificuldades e também quais eram os pontos positivos quando executavam tais práticas.

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

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

para trabalhar com as crianças.

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

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

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

Dentre as muitas outras atividades realizadas, não podíamos deixar de levar para as nossas crianças a nossa cultura, o nosso patrimônio imaterial³. Portanto, apresentamos os diversos sotaques de bumba meu boi (matraca, orquestra, zabumba, baixada, costa de mão), com vídeos e áudios, e tentamos reproduzir alguns sons com nossos instrumentos de sucata.

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

Considerações Finais

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

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

Em relação as crianças pequenas, foi possível observar pela participação ativa das mesmas, pelo interesse, pela frequência que muitas habilidades foram desenvolvidas, haja vista, que as práticas músico-educativas exigiam das crianças atenção, concentração para que pudessem ter desenvoltura motora, equilíbrio, desenvolvessem a percepção auditiva e visual, memória musical, a criatividade, o imaginário, o raciocínio lógico, que construíssem o senso de

3 A festa do Bumba-meu-boi é uma tradição que se mantém desde o século XVIII, que arrasta maranhenses e visitantes por todos os cantos de São Luís, nos meses de junho e julho. O bumba-meu-boi é uma festa popular para crianças, adultos e idosos, onde os grupos se espalham desde as periferias até os arraiais do centro e dos shoppings da ilha. Na parte nova ou antiga da cidade, grupos de todo o estado se reúnem em diversos arraiais para brincar até a madrugada. Em dezembro de 2019, o bumba-meu-boi do Maranhão foi declarado Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO. https://pt.wikipedia.org/wiki/Bumba_meu_boi_do_Maranh%C3%A3o.

coletividade. Avalio como positivo a aplicação das atividades musicais, uma vez que a ludicidade passou todos os momentos das intervenções,

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

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

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

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

Portanto, desejamos que esta contribuição para as escolas públicas de São Luís-MA e do Brasil, estenda-se a outros docentes que necessitam de auxílio para realizar práticas músico-educativas de forma lúdica, consciente e prazerosa.

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

Referências

ALMEIDA, O. A. de. **A Educação Infantil na História, a História na Educação Infantil**. Palestra proferida no 14º. Congresso Brasileiro de Educação Infantil-OMEP/BR/MS, realizado no Palácio popular da cultura, em Campo Grande/MS, nos dias 10 a 13/07/2002. Disponível em: https://docgo.net/detail-doc.html?utm_source=a-educacao-infantil-e-a-historia. Acesso em: 10 mai. 2019.

ARCO-VERDE, Y. F. de S. Formação continuada para intelectuais orgânicos. IN: BITTENCOURT, Agueda Bernadete, FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs). **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BELLOCHIO, C. R. **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Mi-

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Brasília, v.1. Introdução. MEC/ SEF, 1998.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thompson. 2002.

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

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

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

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

Recebido em 08 de novembro de 2020.

Aceito em 12 de fevereiro de 2021.