

A qualidade do espaço/ambiente para vivências de música na educação infantil: experiências em escolas públicas e particulares da Grande Vitória/ES

Cláudia Regina Paganini

Faculdade de Música do Espírito Santo
crpaganini@gmail.com

Izaura Serpa Kaiser

Faculdade de Música do Espírito Santo
izaurakaiser@uol.com.br

Comunicação

Resumo: Pretende-se investigar até que ponto o espaço/ambiente para vivências musicais, com crianças de um a cinco anos, torna possível uma educação musical de qualidade. A investigação envolverá teoria e trabalho de campo. Serão realizadas observações e aplicados questionários às professoras de música do ensino infantil que atuam com crianças dessa faixa etária, aos coordenadores e/ou diretores, pedagogas e pais, em escolas públicas e particulares na região da Grande Vitória/ES. Pressupõe-se que um ambiente apropriado às vivências musicais com crianças pequenas necessita ser planejado, de modo a contribuir para que a qualidade das atividades no ensino seja garantida. Entende-se a necessidade de qualificação do profissional que trabalha na educação musical infantil e a importância dos recursos disponíveis para exercer essa função. Subentende-se que a música traz benefícios às crianças, colaborando para o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e interpessoal. Acredita-se que o vínculo professor x aluno x família contribui positivamente para o desenvolvimento emocional da criança no processo do ensino-aprendizagem da música.

Palavras chave: Espaço/ambiente, vivências musicais, crianças de um a cinco anos.

Introdução

Considerando as crianças pequenas, é inevitável listar fatores que contribuem para a excelência do ensino musical, como o ambiente determinado para que essa vivência ocorra, as atividades a que as crianças são submetidas, os recursos proporcionados, as metodologias e a formação do professor que atua na área. Portanto, a investigação está delimitada ao ensino infantil, em espaços diferentes, a fim de se observar as melhores situações para o aprendizado de música.

Se o ambiente para as vivências musicais coopera para a qualidade do ensino, nos perguntamos: Em que medida uma sala com ambientação adequada ao ensino de crianças, entre um a cinco anos, propicia as condições materiais ideais para se desenvolver uma educação musical de qualidade? Que tipos de atividades são apropriadas para a educação musical infantil, nesta faixa etária? A utilização de instrumentos musicais, com materiais alternativos, é aceitável para se desenvolver esse trabalho?

Ao se trabalhar música com crianças, alguns preparos/competências devem ser levados em consideração. Por este motivo, levantamos os seguintes questionamentos: Será que existem metodologias apropriadas ao ensino grupal de música com crianças pequenas, no Brasil? Qual é a preparação profissional ideal, que qualifique adequadamente os professores para exercerem a função de educadores musicais com essa faixa etária? Recursos, objetos e brinquedos são necessários para o desenvolvimento musical com crianças pequenas?

Sabendo que a música se faz presente na vida do indivíduo, desde a sua concepção, nos perguntamos: Como ela contribui para o desenvolvimento *psicomotor* da criança? No espaço da educação infantil, de que maneira a música promove a *socialização* entre as crianças? O vínculo entre professor x aluno e professor x família produz resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem da música?

Justificativa

As questões que incomodam e atrapalham a atuação do educador musical foram motivos para se buscar um conhecimento formal e acadêmico da pesquisadora, com experiência de trabalho em escola regular de ensino infantil desenvolvido há sete anos. O valor da temática está em elucidar melhor a realidade do ensino de música com crianças menores.

Determinadas atividades consideradas relevantes para o desenvolvimento das crianças, na educação infantil, apresentam dificuldades de serem realizadas em sala de aula comum; por isso, buscou-se conhecer ambientes diferenciados, no sentido de saber de que forma a qualidade do espaço para as vivências musicais influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, justifica-se a importância deste trabalho.

Objetivos

A pesquisa propõe investigar, em quatro escolas regulares de caráter público e particular, o ambiente apropriado para as vivências musicais de crianças entre um a cinco anos de idade, através de questionários aplicados às professoras de música no ensino infantil, aos coordenadores, pedagogos e/ou diretores, bem como aos pais das crianças.

Como objetivos específicos, pretende-se averiguar os recursos, objetos e brinquedos para o ensino de crianças menores, em grupo, bem como o preparo do profissional que atua na área da música. Também, identificar os benefícios da música na construção do desenvolvimento psicomotor, social e afetivo da criança.

Referencial teórico

Entendendo a importância de um ambiente que seja, ao mesmo tempo adequado e prazeroso para o ensino da música, com crianças na educação infantil, faz-se necessário atentar para algumas observações sobre o assunto.

Quanto ao espaço para se trabalhar a educação musical com crianças, Soares (2007, p. 62) deixa claro que se exige “amplo ambiente educativo, afetivo e estimulante, para que construa seus conhecimentos por meio de vivências integrativas”, posto que a criança “deve ser entendida em todos os aspectos do seu desenvolvimento, como também deve ter satisfeitas todas as suas necessidades básicas, oriundas da dependência natural desta faixa etária”.

Desidério (2016, p. 1-2; 3) acredita que “O ambiente sonoro do lugar em que estamos inseridos é uma importante fonte de informação e nos traz um forte sentimento de pertencimento deste espaço”. Afirma que o “projeto de uma escola dificilmente é pensado acusticamente na sua idealização e construção” e que não há nos “cálculos usados pelos investidores e engenheiros, na maioria das vezes”, a preocupação “com a qualidade do ambiente sonoro que aquele espaço precisaria ter”. Para ela, “Algumas salas de aula climatizadas garantem um mínimo de conforto e isolamento acústico para quem está do lado de dentro”. Todavia, “Outras são dominadas pelo barulho intenso do ar condicionado e ventiladores”. Podem, até mesmo, se tratar de “Espaços funcionais, bonitos, confortáveis e bem equipados”, mas que são

“extremamente ruidosos”.

Uma das preocupações que se tem quando a questão é o espaço/ambiente na educação infantil é com a integridade física das crianças. Nesse contexto, o RCNEI ressalta que, “Para as crianças circularem com independência no espaço, é necessário um bom planejamento que garanta as condições de segurança necessárias”. Aponta ser “imprescindível o uso de materiais resistentes, de boa qualidade e testados pelo mercado”, com “comprovada eficácia e durabilidade”. Admite também ser “necessária” a “proteção adequada em situações onde exista possibilidade de risco, como escadas, varandas, janelas, acesso ao exterior etc” (BRASIL, 1998, p. 71-72).

Em se tratando de ambiente para vivências musicais com crianças, Soares (2007) concorda com o RCNEI (BRASIL, 1998), cujo espaço deve ser propício ao desenvolvimento de atividades que as leve ao conhecimento através de vivências integrativas, de acordo sua faixa etária. Desidério (2016), por sua vez, destaca a importância do tratamento sonoro do ambiente, que geralmente não é pensado ao se projetar esse espaço.

Levando em consideração que no ato de musicalizar ocorre um encontro do aprendiz com a essência da música, é preciso destacar a forma pela qual essa experiência é vivenciada, devido à grande importância para o aprendizado das crianças, pois terá reflexo em seu desenvolvimento ao longo da vida.

Para Cabeças (2010, p. 21-22), as atividades musicais estão relacionadas “a brincadeiras e jogos”. Estas podem “acontecer através das brincadeiras populares, das canções que cantamos para as crianças, por isso deve-se trabalhar de maneira a despertar nas mesmas, a sensibilidade, que é essencial nessa etapa da vida do sujeito”.

Gohn e Stavracas (2010, p. 92) destacam que determinados “elementos estão presentes nas práticas escolares que se apoiam ou se expressam mediante a linguagem musical, tais como os jogos, a dança, a dramatização, o canto, a bandinha rítmica e os brinquedos infantis”. Eles se incumbem de produzir “na criança a expressividade musical, situando-a numa organização de espaço e tempo”.

Entre os jogos e brinquedos que permeiam a cultura da criança estão as parlendas (brincadeiras rítmicas com rimas e sem música), os brincos (movimento corporal com poucos sons), as mnemônicas (brincadeiras utilizadas para fixar ou ensinar nomes, números etc.), as rondas ou brincadeiras de roda (envolvendo música, dança e poesia), os acalantos ou cantigas de ninar, as adivinhas, o faz-de-conta, os jogos de improvisação, o trava-línguas, entre outros. Observa-se também que esses elementos resgatam o folclore brasileiro, contribuindo para o conhecimento, a divulgação, a memória e a preservação da cultura nacional (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 92).

Soares (2007, p. 43) afirma que “os bebês poderiam vivenciar a música de forma lúdica e prazerosa, por meio de cantigas de roda, músicas instrumentais, folclóricas, populares, de variadas culturas e estilos, e ainda pela dança ou apenas pela apreciação auditiva”.

Cabeças (2010), Gohn e Stavrakas (2010) e Soares (2007) são unânimes em afirmar que a ludicidade é primordial, em se tratando de atividades relacionadas às vivências musicais infantis. Esse fato é evidenciado nos relatos que, através das brincadeiras e jogos infantis, as crianças adquirem conhecimento e benefícios para o seu crescimento pessoal.

Na construção de instrumentos, a criança tem a oportunidade de novas vivências ao trabalhar em grupo, criando, pesquisando de várias formas e imaginando o que pode ser feito; contudo tendo o esclarecimento de como é produzido o som e seus elementos.

Para Olivério (2016, p. 22), há “diferentes formas e modelos de instrumentos musicais”, e “a primeira forma que encontramos é a fonte sonora que é o instrumento encontrado na natureza”, seja ele “orgânico ou sintético que emite som, sem a influência do homem”; portanto, “é um objeto que não precisa ser feito ou montado, apenas ser tocado”. Como exemplos, ele cita “bambu, pedra, cabaça, sementes, ferro ou sucata”. Acredita que, por meio “dessas fontes sonoras foi possível inventar os instrumentos musicais que hoje conhecemos”.

Oliveira (2016, p. 41) ressalta que “a música vai além do conceito preestabelecido pela sistematização da harmonia, melodia e instrumentos tradicionais”, e faz “uma exploração constante do som e do silêncio partindo do corpo e passando por canos de PVC, colheres, grãos, pedras, conchas, metais”, bem como através da “observação de objetos para a transformação do movimento que o mesmo faz e realização de uma releitura com o nosso corpo”.

Brito (2009) torna evidente que

Confeccionar instrumentos e objetos sonoros com as crianças é – também – um modo de conscientizar questões referentes aos parâmetros do som: por que produzem diferentes alturas, por que um chocalho com pedrinhas tem um timbre diferente de um com arroz, para que serve uma caixa de ressonância, dentre outros pontos. Além disso, as crianças refazem, à sua maneira, a trajetória do ser humano no que tange à criação de meios para se expressar musicalmente, aspecto que considero da maior importância (BRITO, 2009, p. 21).

Olivério (2016), Oliveira (2016) e Brito (2009) concordam com a construção e utilização de instrumentos musicais com qualquer material encontrado na natureza que produza som, incluindo a utilização do próprio corpo, acreditando que as crianças podem aprender, criar e se expressar musicalmente.

O conhecimento de metodologias diferenciadas é importante para a atuação do educador musical, como profissional da área. Elas servirão de base para as experiências que serão planejadas e vivenciadas com as crianças.

As metodologias propostas por educadores musicais brasileiros apresentam aspectos particulares, posto haver diferenças no “contexto formativo e cultural específico de cada educador” (SOARES, 2007, p. 44). Diniz e Del Ben (2006, p. 29-30) identificam uma gama de “atividades musicais que as professoras realizam com as crianças, como audição de músicas, canto, dança, jogos cantados e músicas para formação de hábitos”. Apontam que “O repertório [...] é diversificado, incluindo canções infantis, canções folclóricas, música instrumental e erudita, além de cantigas de ninar, sons da natureza e trilhas de filmes”. E que, em suas práticas musicais, “procuram contemplar o repertório que as crianças trazem, buscando ampliá-lo”. Para as autoras, existe “um predomínio das atividades que envolvem o canto”. Ainda que, segundo elas, “algumas professoras destacaram que orientam as suas práticas de diferentes modos: com base em propostas oficiais e em suas próprias experiências e concepções sobre o ensino de música”.

Para Parizzi (2005a, apud PARIZZI, 2006, p. 39), “O canto espontâneo é uma das mais importantes formas de expressão da criança, tão significativa quanto o desenho, a gestualidade e o comportamento infantil”. Relata que

[...] o desenvolvimento musical, até em torno dos seis ou sete anos, acontece de forma espontânea e intuitiva, através, principalmente, de experiências

sensoriais e afetivas, provenientes de estímulos e interações da criança consigo mesma e com seu ambiente sociocultural (PARIZZI, 2005b, apud PARIZZI, 2006, p. 47).

A autora declara que a “educação musical nesse período da vida deve procurar enfatizar a estimulação da criança através de experiências musicais plenas e prazerosas, capazes de motivá-la a levar adiante seu entusiasmo e alegria com relação à música” (PARIZZI, 2006, p. 47).

Enquanto Cabeças (2010) aponta que há muitos métodos dentro da área musical; Soares (2007) ressalta suas diferenças devido ao contexto formativo e cultural dos educadores. Diniz e Del Ben (2006) destacam a diversidade de atividades, repertório e a predominância do canto nas aulas de música de professoras da educação infantil. Parizzi (2006) defende a importância do canto espontâneo e a estimulação de experiências musicais prazerosas na infância.

Toda pessoa, ao escolher a área de atuação profissional, deve buscar algo que goste. Na área da educação infantil não é diferente. Contudo, para ser um educador musical, cujo trabalho seja relevante na vida das crianças, ele deve exercer sua profissão com inteligência e sabedoria.

A atividade musical com crianças requer um educador com perfil apropriado, que goste e tenha experiência/vivência com esta faixa etária. Nesse sentido, Cabeças (2010, p. 21) registra que “o trabalho de musicalização” na escola com “os bebês exigirá da educadora muita sensibilidade e observação”, a fim de poder “explorar o universo musical”.

Para o educador, suas próprias vivências servirão como apoio em sua atuação profissional. Gaulke (2013, p. 101) conclui que “o professor constrói sua docência na prática”, por meio “de tentativas e experimentação”, fazendo com que “suas experiências anteriores” o leve a “compreender o saber-fazer a partir delas, em um determinado contexto, e enfrentando os desafios gerados pelo desconhecido”. Uma das muitas questões que preocupam os profissionais da área musical é a de como ensinar. Para Gaulke (2013, p. 97), as transformações exigidas “pelo diferente espaço de atuação do professor de música envolvem um movimento de refletir sobre o passado, repensar o presente e projetar o futuro”. Pensando nesses termos, revela que uma “dificuldade relatada por vários professores em relação ao início do processo de aprender a ensinar música na educação básica” tem sido “a necessidade de assumir a tarefa de planejar”.

Gohn e Stavracas (2010, p. 88) apontam que “A falta de formação específica em música dificulta as ações pedagógicas do professor”, o que acaba “fazendo com que muitos continuem a tratá-la apenas como uma atividade do dia a dia, sem maiores conotações ou expectativas”.

Enquanto Cabeças (2010) destaca a sensibilidade e a observação como características de um professor de bebês, Gaulke (2013) fala da importância das vivências no confronto dos desafios do ensino. Sobre as dificuldades no planejamento, Gaulke (2013), bem como Gohn e Stavracas (2010) relatam a ausência de formação específica no ensino da música para crianças.

Quando o assunto é o trabalho com educação musical com crianças, os recursos utilizados – objetos ou brinquedos – são de suma importância. Eles auxiliam o educador em sua prática, pois são facilitadores na obtenção de resultados.

Para Soares (2007, p. 28), quando a criança é submetida a um “ambiente com estímulos sonoros abundantes”, será de grande relevância para a seu aprendizado, pois, “isto poderá facilitar sua aquisição fonética, graças aos diversos materiais sonoros e ricas entonações melódicas a que está exposto”.

“Os brinquedos constituem-se, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças”. Eles “dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor”. Tais objetos são “comprados ou fabricados pelos professores e pelas próprias crianças”. Ainda, os “brinquedos devem ser seguros [seguindo as normas do Inmetro], laváveis e necessitam estar em boas condições” (BRASIL, 1998, p. 71;72).

Joly e outros (2016, p. 240-241) consideram ser o brinquedo “o suporte para a imaginação e para a ação lúdica”, por ser “um elemento cultural que na ação lúdica é utilizado pelas crianças independente de sua proposta inicial, não determinando a brincadeira”. Observam como sendo brinquedos, “os objetos sonoros infantis e os instrumentos de pequena percussão”, pois eles “fazem parte do contexto da aula de música tal como bonecos e marionetes, assumindo um papel importante na construção da interação lúdica das crianças com diferentes sons e músicas”.

Enquanto Soares (2007) explica a relevância de se oferecer à criança um ambiente rico em estímulos sonoros, por meio de objetos, facilitando sua aquisição fonética, Joly e outros (2016) evidenciam que o uso do brinquedo e outros objetos lúdicos, na prática da música na

educação infantil, contribuem para estimular a imaginação, a fantasia, a criatividade e a curiosidade. O RCNEI (BRASIL, 1998), por sua vez, destaca que todos os elementos - espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários - são componentes ativos do processo educacional e constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa.

A música é considerada um elemento importante no desenvolvimento da criança. Quanto mais cedo ocorrer o início da educação musical, maior será a oportunidade de se apropriar dos benefícios gerados por essa vivência.

Cabeças (2010, p. 19) ressalta que “A criança da educação infantil necessita de atividades que promovam o desenvolvimento motor, cognitivo e a socialização”, destacando que “a musicalização se bem trabalhada pode englobar todos esses aspectos”. Afirma, contudo, “para que ocorra com mais êxito”, a aprendizagem musical precisa acontecer “juntamente com as outras áreas do conhecimento”. Gohn e Stavracas (2010, p. 87), por sua vez, declaram, além de todos os aspectos citados por Cabeças (2010), que “o trabalho com a musicalização infantil permite ao aluno desenvolver a percepção sensitiva quanto aos parâmetros sonoros – timbre, altura, intensidade e duração”, os quais, “além de favorecer o controle rítmico-motor”, tem a função de “beneficiar o uso da voz falada e cantada; estimular a criatividade em todas as áreas”, colaborando para “desenvolver as percepções auditiva, visual e tátil”, ajudando ainda a “aumentar a concentração, a atenção, o raciocínio, a memória, a associação, a dissociação, a codificação, a decodificação”.

O processo de socializar, através da musicalização, se inicia no momento em que o professor se dá conta de sua importância na vida dos pequenos aprendizes.

Para Soares (2007, p. 38), “No aspecto social, a música também aparece de maneira favorável”. Ressalta que, “Brincar de roda, cantar em grupo, tocar um instrumento e depois ouvir o outro tocar são atividades aparentemente simples que podem levar a criança à percepção dela mesma e à construção do seu ‘eu’”. Acredita que a criança “se percebe como ser existente, mediante a interação com o outro”. E que, essas “relações interpessoais conduzem à percepção e a aceitação do outro, incentivam a ação de colaborar e a participação coletiva, demonstrando notoriamente a socialização pela música”. Através dela, “a criança pode conseguir a

autodisciplina, expressar-se no grupo, sentir-se aceita e interagir por meio de outra linguagem. Isso pode reforçar a sua [autoestima], condição valorosa para o bem viver”.

Segundo Fritsche (2016, p. 1149-1150; 1152-1153), “A criança através da comunicação se interage com outras”, e que “a música para a criança tem um significado maior”, posto que “ela é uma das formas que a torna mais confiante em se relacionar”. Acredita que o “desenvolvimento cognitivo da criança se dá pela interação social, ou seja, pelo convívio com outros indivíduos e com o meio onde vive”. Assinala que é “por meio do repertório musical que começamos a interagir com outras pessoas”. Desta forma, é através de “brincadeiras musicais antigas” usadas por professores, que acontece “a interação social de seus alunos nos dias atuais”. Afirmar ter a música um papel importante no “desenvolvimento de uma criança”, e que as “atividades musicais nas escolas apresentam objetivos diversos: mentais e físicos, psíquicos”. As “aulas que contém música” propiciam o desenvolvimento de “várias áreas do conhecimento; como a socialização entre eles, conhecimento de si próprio, a exploração de emoções e sentimentos, mesmo que só for em um grupo informal, manifesta-se em cada um a expressão individual”.

A família e a escola são, de formas distintas, importantes instituições responsáveis pela educação de uma criança. A parceria entre escola e família é relevante para a construção do vínculo entre professor e aluno da educação infantil.

O profissional que se disponha a trabalhar na área musical infantil deve ter em mente, assim como afirma Gaulke (2013, p. 99), que “a construção do vínculo é fundamental para que o professor desenvolva seu trabalho e para que a aula de música tenha significado para o aluno e, assim, possibilite que ele construa vínculos também com o conhecimento”. Em relação ao processo de aprendizagem da música, o “saber-fazer, como o próprio termo já diz, aprende-se na prática dentro da sala de aula quando se é professor e se está envolvido com alunos e conhecimento”.

De acordo com Souza e Kaiser (2015, p. 1-2), para “o amadurecimento psicomotor do bebê ocorrer de forma sadia e prazerosa, é indispensável que a afetividade esteja presente”. Eles acreditam que concordar com “os benefícios da música significa reconhecer seu valor educacional”. Tornam evidente que

O trabalho conjunto da família, escola e professor visa criar um ambiente em que o bebê sempre estará em contato com a música, seja em casa, nas brincadeiras com os familiares, na escola com as aulas de música e nos momentos de recreação e práticas de outras atividades pedagógicas (SOUZA; KAISER, 2015, p. 9).

A parceria entre a família e o professor precisa ser de cordialidade e respeito mútuo. Essa relação deve ser sempre isenta de preconceitos e julgamentos. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 75) relata que “Visões mais atualizadas sobre a instituição familiar propõem que se rejeite a [ideia] de que exista um único modelo”. E reforça ainda:

A valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que, novos caminhos devem ser trilhados na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias (BRASIL, 1998, p. 76).

Na atualidade, “as famílias, independente da classe social a qual pertencem, se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente”. E outras se “reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações”. Outros tipos de família são “comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos”. Por esse motivo, compete “às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil (BRASIL, 1998, p. 76).

Resultados esperados/hipóteses

Pressupõe-se que o espaço/ambiente para se ensinar música a crianças pequenas deve ser devidamente preparado, em que a influência do clima e ruídos externos não atrapalhem as vivências musicais realizadas (DESIDÉRIO, 2016). Entende-se que os conteúdos sejam organizados e trabalhados por meio de vivências integrativas, de forma lúdica e prazerosa, através de brincadeiras e jogos apropriados à faixa etária (SOARES, 2007; CABEÇAS, 2010). Sabe-se que a utilização do próprio corpo e a construção de instrumentos com materiais encontrados

na natureza, como parte dessa vivência, leva a criança a uma melhor conscientização dos parâmetros sonoros (OLIVEIRA, 2016; BRITO, 2009).

Acredita-se haver no Brasil uma variedade de métodos para se trabalhar a música com crianças pequenas, que se diferem pela formação acadêmica e cultural de cada educador (CABEÇAS, 2010; SOARES, 2007). Deduz-se que o educador sensível e observador, que se utiliza de suas próprias vivências em sua docência, seja o profissional apropriado para atuar na área musical infantil (CABEÇAS, 2010; GAULKE, 2013). Presume-se que o professor sem formação específica em música tem dificuldades na concretização de seu trabalho (GOHN; STAVRACAS, 2010). Calcula-se que a experiência musical, mediada pela utilização de brinquedos e outros objetos lúdicos estimulam a imaginação, a fantasia, a criatividade e a curiosidade da criança (JOLY et. al, 2016).

Percebe-se que a música promove nas crianças o desenvolvimento motor e cognitivo, possibilitando o uso da voz falada e cantada, da criatividade em todas as áreas (CABEÇAS, 2010; GOHN; STAVRACAS, 2010). Julga-se que, através da música, a criança é levada à percepção de si mesma como ser existente pela interação com o outro e com o mundo, promovendo a sua socialização (SOARES, 2007). Pensa-se que o envolvimento da família, escola e professor é importante para a criança, pois cria um vínculo fundamental com as pessoas, nesse estágio da vida, proporcionando também vínculo com o conhecimento musical (GAULKE, 2013).

Procedimentos metodológicos

De acordo com os objetivos já descritos, será realizada uma pesquisa bibliográfica que se constituirá da análise de artigos, TCC, dissertações, teses e livros, dentro da conformidade exigida para um trabalho de conclusão de curso, buscando fazer o levantamento teórico – revisão de literatura – e estabelecendo um diálogo entre os autores.

Na pesquisa de campo, coletaremos e registraremos dados, através de *questionários*, que serão feitos às professoras de música do ensino infantil que atuam com crianças de um a cinco anos de idade, aos coordenadores e/ou diretores, pedagogas e pais, em duas escolas públicas – CMEI Nelcy da Silva Braga em Maruípe, Vitória/ES e CMEI Geanderson Jesuino dos

Santos em Vista do Mestre, Serra/ES – e em duas escolas particulares – Centro Educacional Leonardo da Vinci em Santa Lúcia, Vitória/ES e SEB COC em Coqueiral de Itaparica, Vila Velha/ES –, todas na região da Grande Vitória/ES .

Referências

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

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 11-22, out. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/1_a_barca_virou.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

CABEÇAS, Larissa Karen. *Musicalização na educação infantil: contribuições no processo de ensino e aprendizagem*. 2010. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LARISSA%20KAREN%20CABECAS.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2017.

DESIDERIO, Monique. Mapa sonoro: a escuta como ferramenta de leitura, reconhecimento e interação com o espaço escolar. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 20., 2016, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ABEM, 15-17 set. 2016. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xregsd/regsd2016/paper/view/1733/1050>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 27-37, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed15/revista15_completa.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2017.

FRITSCHÉ, Jaqueline Marisa. A música no desenvolvimento da criança de três a quatro anos na educação infantil. *REP'S, Revista Even. Pedagóg.*, Sinop, v. 7, n. 3, p. 1142-1160, ago./dez. 2016. Disponível em: <sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/2556/1870>. Acesso em: 21 mar. 2017.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 91-104. jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/75/60>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O papel da música na educação infantil. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

JOLY, Ilza et. al. Crianças fazendo musicalização: contribuições dos brinquedos em processo de ensinar e aprender. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 239-260, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

OLIVEIRA, Sara Eliza. Relação entre a ressignificação de materiais do cotidiano, a música e o movimento. In: PARQUES sonoros da educação infantil paulistana. São Paulo: SME/COPED, 2016. p. 40-41. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/32986.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

OLIVÉRIO, Rodrigo. Parque sonoro: universo da música, som, lutheria, instrumentos musicais, brinquedos, fontes sonoras, artes visuais, escultura e paisagem sonora. In: PARQUES sonoros da educação infantil paulistana. São Paulo: SME/COPED, 2016. p. 20-23. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/32986.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 39-48, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed15/revista15_completa.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2017.

SOARES, Cintia Vieira da Silva. *A música na educação infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical*. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-CintiaVieira.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

SOUZA, Otávio Lima; KAISER, Izaura Serpa. O valor da afetividade no progresso psicomotor do bebê em aulas de musicalização: diálogo/ proximidades entre Wallon e Willems. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. *Anais eletrônicos...* Natal: ABEM, 5-9 out. 2015. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1117/429>>. Acesso em: 7 maio 2017.