

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Cintia Baião Barros Tavares ¹
Zildene Francisca Pereira ²

RESUMO

A música sempre esteve presente como parte das manifestações ritualísticas nas civilizações primitivas, por outro lado, na educação observa-se que os gregos valorizaram a música de tal maneira que esta integrava as outras artes: a poesia e a dança, além de considerá-la essencialmente para o equilíbrio entre corpo e mente. A inserção da música na Educação Infantil, constitui-se de fundamental relevância para o desenvolvimento da criança, à medida que dispositivos legais orientam para o desenvolvimento efetivo de práticas pedagógicas que permitam a criança explorar a linguagem musical. Este trabalho faz parte do referencial teórico elaborado para o trabalho monográfico, o qual utilizou-se como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica. Portanto, quanto a inserção da música na Educação Infantil apresenta-se o como padronização de rotinas, em datas comemorativas, em reprodução de gestos mecânicos que inibem o desenvolvimento da criatividade da criança, além de necessitar de uma formação musical para o(a)s professor(a)s que atuam em tal instituição, pois em decorrência da ausência do conhecimento acerca da musicalização na Educação Infantil faz com que o trabalho com a música seja superficial, impossibilitando o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Música na Educação Infantil, Formação de Professores, Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

Na educação a música constitui-se como componente curricular obrigatório, após, a implementação da Lei nº11.769/2008, que instituiu a obrigatoriedade desta na Educação Básica. Compreende-se por Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nessa perspectiva, a música na educação não tem o propósito de formar músicos, porém, aspira proporcionar à criança o despertar para a linguagem musical e assim, potencializar o desenvolvimento integral, considerando os diferentes aspectos.

Na Educação Infantil, na maioria das vezes, a música está associada a fazer barulho e ao cantar, limitando-se, apenas, o momento da chegada, da saída, ou seja, em torno de uma

¹Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras/PB, cintiabdeb@gmail.com

²Professora orientadora: Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras/PB, denafran@yahoo.com.br

rotina estabelecida, tornando-se uma atividade mecânica que, inibe, muitas vezes, a criatividade e restringe somente a imitação. Em contrapartida, a prática da linguagem musical possibilita potencializar o desenvolvimento cognitivo, físico, social e afetivo, por meio de atividades/experiências musicais que aguçam a criatividade, a sensibilidade, a imaginação, a percepção auditiva e a sequenciação lógica.

A primeira instituição social, a qual a criança faz parte é a Educação Infantil, neste espaço, inicia-se um processo de socialização e a inserção de práticas pedagógicas que oportunizem o desenvolvimento da motricidade, da linguagem e da cognição que envolvem habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, a mediação docente é relevante para a construção de práticas pedagógicas que ampliem o desenvolvimento das linguagens verbais e não verbais, das crianças, em fase de desenvolvimento. Assim, a música é uma linguagem cultural que possibilita a criança expressar-se e apreciar a diversidade musical existente, além de desenvolver outras habilidades intrínsecas ao ser humano.

Neste estudo objetivamos apresentar sucintamente uma incursão histórica da música na educação, tendo como período referencial a Grécia, sucedendo a discussão com algumas reflexões acerca da formação de professores para atuar com a música na Educação Infantil.

METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado faz parte do referencial teórico elaborado para o trabalho monográfico a ser apresentado na Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras/PB e para a operacionalização da pesquisa, far-se-á uso da pesquisa qualitativa, em que esta “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Enquanto procedimento de coleta, utilizaremos o estudo de caso, na qual, Gil (2010, p. 54) conceitua como “[...] um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Nesse segmento, Minayo (2001, p. 121) compreende o estudo de caso como pesquisa “[...] que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”.

Realizar-se-á uma entrevista semiestruturada, pois segundo Minayo (2001, p. 57), a entrevista é um procedimento de coleta de dados essencial no trabalho de campo, e que através dela “[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. [...] não significa uma conversa desprentensiva e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...]. Em relação aos sujeitos da pesquisa serão três professoras que atuam na Educação Infantil. E o lócus da pesquisa será uma escola pública localizada na Cidade de Cachoeira dos Índios, na qual funciona a Educação Infantil, o critério de escolha, deu-se pelo fato de conhecer a realidade escolar na cidade onde a pesquisadora reside.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA SUCINTA INCURSÃO HISTÓRICA

A música é a nossa mais antiga forma de expressão,
mais antiga do que a linguagem ou a arte;
começa com a voz e com a nossa necessidade
preponderante de nos dar os outros.
(Menuhin; Davis 1981, p.1 apud Penna, 2014)

Em diversas épocas e sociedades, a música esteve inserida nas civilizações como primordiais, seja como parte de festividades ritualísticas, a exemplo de celebração de nascimento, em casamentos ou morte. Nessa acepção, a música também assumia um carácter de cultuação a divindade. Percebe-se que a música representa uma significância para a sociedade antiga e atual, por se tratar de uma manifestação social que foi culturalmente construída ao longo da história da humanidade (PENNA, 2014). Em decorrência da globalização e com a tecnologia é quase impossível encontrar algum ambiente ausente de música, pois é comumente ouvida em casa, dentro de um carro, em estabelecimentos comerciais, dentre outros.

Nesse sentido, nota-se que a música é uma linguagem expressiva, integrante da vida humana e pode ser ouvida em qualquer lugar. Por meio da internet, é possível acessar música de qualquer cultura com apenas um clique. Apesar de todos terem aproximação com a música, faz-se necessário a compreensão conceitual acerca da música, especificamente no trabalho desenvolvido na escola.

Então pode-se conceituar a música considerando que esta é complexa e variante, no entanto, a partir dos inscitos de Loureiro (2001) compreende-se que música advém da palavra grega – “Mousikê” – e significa a “Arte das Musas”. Na Grécia, juntamente com a poesia e a dança, as três artes, eram articuladas formando uma só. Na cultura grega a música era atribuída aos deuses, para eles

era uma maneira de alcançar a perfeição, através da criação e da expressão integral do espírito por meio da música.

Segundo Andrade (2012), música é uma linguagem universal apreciada e entendida por inúmeras pessoas em toda cultura. Todavia, Penna (2014, p. 22), acredita que a música pode ser um “[...] fenômeno universal que está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento histórico de cada povo [...]”. Nessa perspectiva, Penna (2014) define música como: uma linguagem artística cultural essencialmente humana, sendo uma manifestação intencional, a qual diferencia-se mediante a cultura e ao contexto histórico de cada grupo social.

A música faz parte da vida humana. Todavia, sua inserção na educação não é algo recente. Para compreender como a música articula-se com a educação, é preciso, a priori realizar uma sucinta abordagem histórica, considerando o período referencial a Grécia.

Conforme Loureiro (2001), o filósofo grego Platão, acreditava que era essencial o equilíbrio entre o corpo e a mente. Para que tal equilíbrio ocorresse, a música para a mente era indispensável, assim como, os exercícios físicos eram para o corpo. Por conseguinte, a educação musical consistia no conhecimento intelectual, que por meio da estética seria capaz de harmonizar a alma.

Desse modo, Aranha (2006, p. 72) enfatiza que: essa harmonia era possível através da “[...] educação do corpo e do espírito pela ginástica. Também pela música, entendida no amplo sentido de formação literária e artística. As crianças aprendem o ritmo e harmonia, condição para alcançar a harmonia da alma”. Pode-se afirmar que os gregos eram amantes intensos da música, pois além de considerá-la uma manifestação artística “[...] para eles eram uma maneira de pensar e de ser [...]”. Em virtude do reconhecimento da relevância [...] formativa da música, fez com que surgissem, na Grécia, as primeiras preocupações com a pedagogia da música” (LOUREIRO, 2001, p. 36).

A Grécia desenvolveu, um dos princípios importantes do pensamento musical: o raciocínio matemático. Conforme Loureiro (2001, p. 37), o matemático Pitágoras, ampliou o conhecimento sobre a dimensão acústica sonora, sucedeu-se desta descoberta a articulação entre matemática e música, para o referido matemático ambas “[...] eram parte uma da outra, e nessa relação estava a explicação para o funcionamento de todo o universo”. Assim, a música necessitaria de um conhecimento que ultrapassasse o carácter estético e “[...] torna-se uma disciplina escolar, um objeto de mestria, proporciona a medida dos valores éticos, torna-se uma ‘sabedoria’” (LOUREIRO, 2001, p. 36).

A educação na Grécia, iniciava-se aos 7 anos de idade, anterior a essa idade, era incumbida a família. O direito à educação era restrito aos filhos dos cidadãos do sexo masculino. Conforme Loureiro (2001, p. 36), desde a infância, as crianças eram inseridas num

ambiente musical, assim “[...] aprendiam o canto como algo capaz de educar e civilizar”. Portanto, a educação nesse contexto assumia essa dupla função, educar na perspectiva da civilização.

O ensino da música realizava-se em níveis, mediante a idade dos estudantes. Eram organizados da seguinte maneira, dos 7 aos 14 anos, fase inicial dos estudos, “[...] a educação ficava a cargo dos mestres especiais e seu conteúdo previa ginástica e música, compreendendo conhecimentos de poesia, história, drama, oratória e ciência[...]”. Todavia, a maioria do tempo era direcionado ao ensino da música, “[...] que incluía a aprendizagem dos fundamentos da Teoria Musical, Princípios do Som e de sua grafia e as leis que regem a construção melódica e rítmica” (LOUREIRO, 2001, p.39).

Nos inscritos de Aranha (2006, p. 67) percebe-se a valorização da educação musical para os gregos, pois, esta integrava as disciplinas relevantes a exemplo das ciências como: “[...] a aritmética, geometria e astronomia, além das disciplinas humanísticas: a gramática, retórica e dialética”. Além de possibilitar a cisão entre corpo e mente, a música adquiria também nesse contexto, uma magnitude para o conhecimento da ciência, assim, para a compreensão da própria Filosofia.

Em continuidade, havia a indissociabilidade entre música, poesia e dança, uma vez que “[...] o canto sobretudo coral, e a declamação de poesias geralmente era acompanhada por instrumento musical. A dança expressão corporal abrangente, incluía o exercício físico e a música” (ARANHA, 2006, p. 65-66). Percebe-se a pertinência da música para este povo, à medida que, existia a articulação com outras disciplinas, com isso, havia a apropriação do saber musical enquanto área do conhecimento, além da possibilidade da expressão dos sentimentos.

Segundo (ARANHA, 2006), no período romano com a cultura helenista, a música passa a ser estudada como ciência, priorizando os aspectos teóricos e práticos. No entanto, ocorre concomitantemente a desvalorização da música, enquanto particularidade expressiva. Essa desvalorização ocorreu, em decorrência da formação dos soldados serem voltados para guerreiros rudes. Por conseguinte, o povo romano, era soldado de guerra e tinha o propósito de além da dominação dos povos, conquistar o mundo.

Nesse contexto, as características musicais eram vistas enquanto uma maneira de expressão, como era na cultural grega. Em oposição, em Roma de acordo com Loureiro (2001, p. 39), “[...] não se adequavam à formação dos soldados romanos, que eram educados para serem duros, rígidos, disciplinados e severos. Entretanto, sob a influência grega, as artes e as letras começaram a florescer em Roma”. Mas, há um despertar para ser estudada como

um saber científico, rompendo com a percepção da música “como cisão entre a ‘música com a mente’ e ‘música com o corpo’”.

Na Idade Média, a Igreja Católica exprime interesse pela música “[...] incluindo-a nos cultos cristãos, pois acreditava que a música fosse capaz de exercer forte influência sobre os homens”. Com essa concepção, a Igreja impulsionou o “[...] estudo e o ensino da música como uma disciplina teórica inserida no domínio das ciências matemáticas, por isto ela se situa ao lado das disciplinas aritmética, geometria e astronomia” (LOURERIRO, 2001, p. 40).

No referido período histórico, a música recupera outra vez sua essência, a “[...] linguagem expressiva de sentimentos humanos. Foi a fase de expressão, sem finalidade performática, restabelecendo-se a dialética da música, pautada no ideal grego, como ciência e como arte [...]” (LOURERIRO, 2001, p. 41).

Com o advento da Reforma Protestante, liderada por Lutero, cujo ideário era “[...] conferir ao homem a responsabilidade pela sua fé, e ao ver na leitura da Bíblia a fonte dessa fé, o protestantismo defende a necessidade de colocar todos os fiéis em condições de salvar suas almas mediante sua leitura [...]” (LOUREIRO, 2001, p. 42). Nesse segmento, Lutero recorre as autoridades públicas, para a criação de escolas. Na educação das escolas protestantes, a música desempenhava um destaque em detrimento de sua inserção aos cultos religiosos. “[...] Nelas, as crianças aprendiam não só a cantar, mas recebiam noções de escrita musical” (LOUREIRO, 2001, p. 42). Assim, nesse contexto a música apresenta-se novamente como intermédio para a expressão dos sentimentos dos indivíduos, e por meio do canto adquirindo assim a cisão entre ciência e arte novamente.

Portanto, pode-se constatar que a música é uma linguagem cultural, a qual desde as civilizações mais remotas, fazia parte das manifestações dos povos através de sons e ritmos diferenciados, conforme cada contexto histórico era atribuído uma importância e um direcionamento, mediante a concepção de educação e cultura de cada época.

FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) E O CONTEXTO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, no Brasil, a concepção da Educação Infantil, o que predominou por muito tempo foi o assistencialismo, principalmente para as crianças que pertenciam a classe menos favorecida, e que estas, em muitos casos, eram privadas de cuidados domésticos, delimitando-se assim, as instituições infantis o cuidado físico e de higiene das crianças.

Nesse contexto, a creche se apresentava como substituição da família. Oliveira (2007, p. 43) acresce que tal instituição se limitava a “[...] desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a

uma esfera muito imediata. Com isso tem construído um retrato da infância descolado de sua sociedade e de sua cultura específica”. Assim, a creche adquiria a errônea ideia de depósito de crianças, ausente de atividades educativas, sobretudo, desconectadas com a cultura que as rodeavam.

No passado não muito distante, a criança foi considerada como um adulto em miniatura, tal concepção, restringia a construção de creche a um espaço de depósito de crianças. Segundo Anttoni (2010, p. 19), a finalidade da creche nesse contexto era “[...] guardá-las protegê-las e preservá-las fisicamente [...]”. Para que os pais pudessem trabalhar tranquilos, deixando a cargo da instituição de Educação Infantil, o cuidado das crianças pequenas.

Com a Constituição de 1988, houve uma contribuição em relação a educação das crianças, pois passou a reconhecê-las como sujeitos possuidoras de direitos. Inclusive, culminou na conquista do direito das crianças de até 6 anos ao atendimento em creches e pré-escolas, havendo uma tentativa de superar a característica assistencialista e a dualidade - creche e pré-escola – atribuindo o caráter único de Educação Infantil (AZEVEDO, 2013).

Em decorrência da concepção assistencialista, por muitos anos, os funcionários que trabalhavam em creches públicas não tinham nenhuma formação de professor específica para cuidar das crianças. Nessa acepção, Azevedo (2013, p. 76), salienta que a formação do professor da Educação Infantil “[...] sempre foi muito precária ou inexistente. Considerando-a vinculada à origem à história das instituições de atendimento infantil, pode-se dizer que essa precariedade decorre, também, da classe social a que tal educação se direcionava”.

Nesse contexto, nota-se o descaso em relação a preparação dos professores para atuarem na Educação Infantil, principalmente, por se tratar da educação de crianças provenientes de um contexto histórico marcado pela exclusão de classes sociais.

Com os dispositivos Legais e, principalmente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, essa realidade foi se modificando aos poucos, sendo assim, a formação mínima exigida do(a)s professore(a)s para atuarem nas instituições de Educação Infantil foi o curso de magistério em nível médio. Em contrapartida, nesse curso sucedia a dicotomia entre teoria e prática, pois se tratava de uma formação mecânica, pautando-se na “[...] mera transmissão de conhecimentos, na ênfase à preparação instrumental do professor [...]” (AZEVEDO, p. 69).

A Formação de professores obteve um nível mais expressivo com a LDB, em seu Art. 62 (BRASIL, 1996) quando preconizou que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e 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.

Percebe-se que a LDB foi significativa para a formação de professores, à medida que, estabelece como exigência mínima a formação oferecida em nível médio, além de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

determinar que a formação docente se desse em nível superior. Esse marco contribui para a Educação Infantil, pois além de direcionar a formação a nível superior, concomitantemente, integra-a à Educação Básica. Nesse sentido, Angotti (2010, p. 28) discute que:

A Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, parte pertencente ao sistema educacional brasileiro, não pode mais aceitar a manutenção de paradigmas que ofereçam apenas atendimento assistencial às crianças; que cuidem no sentido da mera proteção, higiene, alimentação sem educá-las [...].

Pode-se enfatizar, ainda a necessidade da articulação entre o cuidar, o educar e o brincar, tornando-as indissociáveis no cotidiano das instituições de Educação Infantil, visto que, o cuidado infantil requer profissionais preparados para tal responsabilidade. Em conformidade, Angotti (2010, p. 84) considera que “[...] o educador infantil deveria valer-se da teoria, da ciência, da tecnologia, mas também de sua sensibilidade; deveria, portanto, integrar vários campos do conhecimento em sua prática profissional [...]”. Com isso vê-se a necessidade de capacitação do(a)s professore(a)s para atuarem na Educação Infantil, porquanto a articulação entre teoria e prática na docência são indispensáveis para atuação no âmbito educativo.

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a, segundo o art. 5º “VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2).

Nessa acepção, são vários os saberes escolares que o(a)s professor(a)s precisam dominar ao exercer tal profissão, o que sinaliza a necessidade de aprofundamento de conhecimento teórico e prático nos cursos de formação de professores para dar conta de todas as áreas de conhecimento que o professor precisa desempenhar nas instituições de ensino.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 41) para atuar com criança nas instituições de Educação Infantil exige que o(a) professore(a) tenha competência polivalente, pois “[...] ser polivalente significa que ao professor sabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento [...]”. Desse modo, o professor carece de uma formação ampla para desenvolver um trabalho competente com o desenvolvimento de práticas significativas para a imersão da criança frente ao mundo histórico e cultural.

Em decorrência da polivalência do professor, há algumas lacunas em relação a ausência do conhecimento sobre a discussão das Artes na Educação Infantil. Em termos legais, existem documentos que orientam e servem de parâmetros para a construção de práticas educativas envolvendo as diversas manifestações artísticas. Todavia, no cotidiano, a prática do professor, ainda, deixa a desejar em relação ao trabalho com a estética na Educação Infantil.

Compreende-se por manifestação artística atividades com a música, a dança, as artes visuais e o teatro. Atualmente, ainda, existe carência de formações para o(a)s professor(a)s acerca do conhecimento das Artes na Educação Infantil, pois, torna-se indispensável possuir o conhecimento para desenvolver um trabalho intencional e romper com a ideia engessada de que as atividades artísticas não precisam da intervenção do professor.

Nessa compreensão, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 45), a música no contexto da Educação Infantil, ao longo de sua história vem atendendo

[...] a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções.

Face a isso, fica exposto a necessidade de discussões sobre o trabalho com a música nos cursos de formação de professores, pois este tipo de prática costuma ser perpetuada no cotidiano da Educação Infantil. Embora houve criação da Lei (11.769/LDB), sancionada em 18 de agosto de 2008, que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. Essa legitimação da música no ensino regular foi significativa, porém, não o bastante para romper com tal práticas ressaltadas no RCNEI (1998).

Assim, na Educação Infantil, as atividades envolvendo a música limitam-se a mera repetição de canções mecânicas assumindo a função simplesmente de promoção de rotinas, por meio de práticas corriqueiras com algumas canções que “[...] costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada” (BRASIL, 1998, p. 45), a qual não impulsiona a criatividade da criança, uma vez que, rompem com a criatividade artística. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 45), ressalta que;

[...] 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. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto

pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói.

O que o RCNEI evidenciou há mais de uma década, vê-se que, ainda, persiste tal dificuldade nas instituições por falta de conhecimento dos próprios educadores que estão em atuação. Sendo assim, é de fundamental importância a existência das formações continuadas para os professores sobre o trabalho com a música na Educação Infantil, pois tal documento reconhece e aponta esta como um eixo norteador das linguagens, bem como, objeto de conhecimento a ser construído e aliado ao processo de desenvolvimento infantil.

Em relação ao trabalho realizado com a música, Brito (2003, p. 52) salienta que são problemas conseguintes da

[...] ausência de profissionais especializados a poucos (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequência de um sistema educacional que descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações. Reflete, outrossim, a necessidade de repensar a concepção enraizada, e muitas vezes ultrapassada, que se tem música assim como a necessidade de conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças [...].

Mediante o exposto, destaca-se à problemática em relação à formação musical insuficiente dos professores, bem como, aponta a ausência de especialistas para atuarem com a musicalização nos contextos da Educação Infantil. Além disso, no âmbito educacional houve a negligência da educação estética, pautando-se ao saber proveniente da racionalidade enquanto o desenvolvimento da estética foi cristalizado, suscitando na dificuldade do(a)s professor(a)s para trabalharem com a música efetivamente na Educação Infantil.

Atualmente há vários livros que abordam o conhecimento sistematizado sobre a música na área educacional, além de apresentarem propostas pedagógicas e metodologias interdisciplinares, as quais fazem-se necessárias no cotidiano na Educação Infantil. Muitas vezes, faltam ao(a)s professor(a)s, que atuam nas instituições infantis, curiosidade e principalmente, tempo disponível para lerem tais livros, os quais em sua maioria ficam empoeirados nas prateleiras das bibliotecas das unidades escolares e que no cotidiano da Educação Infantil, persistem as práticas tradicionais concebendo-a como um produto pronto inserido na padronização de rotina nas instituições infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, podemos evidenciar em relação à suscinta incursão histórica da música na educação que houve uma valorização dos gregos, em considerá-la fundamental para o equilíbrio do corpo e da alma, além de ocasionar o aprofundamento sistemático da linguagem musical, a qual faziam parte da educação das crianças e servia para o desenvolvimento da

estética. Na concepção romana, houve o rompimento da música enquanto cisão entre o corpo e a mente, e se restringiu somente ao conhecimento científico descentralizando da música como promoção da estética.

A obrigatoriedade da música como componente curricular na Educação Básica, foi significativa, por considerar tal linguagem importante tanto para os bebês, crianças e adolescentes. Todavia, não foi suficiente para romper com práticas engessadas envolvendo a música na Educação Infantil que são tão comuns no cotidiano escolar.

Atualmente há a necessidade de discussões acerca da música e do processo de musicalização na formação de(a) professore(a)s, apreender novos conhecimentos e metodologias que possam ser desenvolvidas com o trabalho com a música na Educação Infantil, tendo em vista, que essa formação é ausente nos cursos de formação de professores.

A Educação estética continua sendo cristalizada nos Cursos de formações de professores, o que suscita dificuldade do(a)s professore(a)s para trabalharem com a música de modo efetivo e que visem oportunizar a criança se expressar, criar novas formas, imaginar outras situações, por meio da linguagem musical. No desenvolvimento de atividades que envolvem as Artes faz-se essencial a mediação do(a) professor(a). Nesse sentido, os estudos realizados até o momento fizeram com que as reflexões fossem suscitadas de modo a levar adiante a pesquisa com mais acuidade para fazermos valer a formação do professor para o comprometimento com a musicalização na Educação Infantil e assim ultrapassarmos as práticas vivenciadas em diferentes salas de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Annielly da Silva. **A música como instrumento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil**. 2012. Monografia (curso Pedagogia) Universidade Estadual da Paraíba-Guarabira, 2012.

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** In: ANGOTTI, Maristela (org.) Educação Infantil: para que, para quem e por quê?. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 69-102.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.1/2006. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf acesso em: 25 de jun 2019

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – vol. 3 Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Deise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 14^a.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Zilma, Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 3^aed. São Paulo: Cortez, 2007.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2^aed. ver. e ampl. Porto Alegre: Sulina: 2014