



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**A CRECHE E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES MUSICAIS,
DE DANÇA E DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA**

GISELLE PFEILSTICKER DE OLIVEIRA MATIAS PEREIRA

Brasília, agosto de 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

GISELLE PFEILSTICKER DE OLIVEIRA MATIAS PEREIRA

**A CRECHE E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES MUSICAIS,
DE DANÇA E DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA**

Monografia apresentada à
comissão examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília –
FE/UNB - como requisito parcial para
obtenção do grau de licenciatura plena em
Pedagogia.

Orientação da Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton.

Brasília, agosto de 2017.

TERMO DE APROVAÇÃO

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Cristina Maria Costa Leite
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera (suplente)
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus de onde flui toda a minha força, e a todos que um dia sonharam, mas tiveram suas asas criadoras acorrentadas pela exigência da tecnicidade. Que esse estudo as inspirem a serem livres no processo criativo!

AGRADECIMENTOS

As primícias da minha gratidão são para Deus, meu Pai. A Ele, meu primeiro pensamento, incentivador, inspiração e força motriz em tudo que faço, a paz que habita em Cristo, à palavra viva que me ensina a acalmar mares agitados e a ser uma mulher de fé.

Também agradeço à minha orientadora, que com paciência e sabedoria me guiou na condução desta pesquisa, tão essencial no percurso acadêmico escolhido. Grata pelo incentivo a superar as dificuldades e por me possibilitar ampliar o conhecimento sobre a criança pequena e sua comunicação com o mundo.

Agradeço a minha mãe, minha guerreira e rainha, quem me ensinou os princípios que levo para a minha vida. A mulher corajosa que me deu colo diversas vezes em momentos de ansiedade e me disse as palavras mais verdadeiras possíveis que, como sempre, me fizeram seguir em frente e mostrar a capacidade dentro de mim que muitas vezes não reconheci ter. Ela me inspira a querer mais, a esperar mais de mim mesma e continuar sendo amável com o resto do mundo, mesmo que não haja retorno. Afinal, amar é dar, mesmo que às vezes não receba aquilo que se doou de coração aberto. O meu amor por ela a cada dia cresce e me faz ter mais orgulho do quanto é bom ter uma mãe na qual você se espelha. Obrigada mãe.

Agradeço aos meus irmãos Guilherme e Ana. O Guilherme pelos seus conselhos. A Ana pela sua energia contagiante. A Sara, minha cunhada, sempre tão amável. A minha avó Myrtô, pelo exemplo de profissional da educação e ao meu avô pela sua generosidade infinita. A Rosinha por toda tranquilidade e apoio. Todos vocês me apoiaram, sempre com palavras de bom ânimo. Amo muito vocês. Me sinto honrada por ter essa família.

Obrigada a todos os meus amigos que me apoiaram nesse percurso da faculdade e nesta pesquisa. Especialmente ao Thiago, pela sua enorme generosidade em me ajudar em tudo que precisei desde que o conheci. A Huxlenne, pela enorme facilidade em me tirar sorrisos e me motivar em tudo que faço. Não poderia deixar de lembrar de minha querida amiga, Letícia Rosa, a qual me acompanhou em momentos de alegria e de tristeza. Revelou-se como uma irmã de coração. Marina Sampaio por ser esse exemplo de determinação, força e coragem. Michelle pelas altas risadas na faculdade e por todo carinho. João Marcos e Roberto por me apoiarem, ouvirem e

serem companheiros em tudo. Wesley por todas as palavras de força e persistência. Eu amo muito vocês!

Agradeço a Professora Cristina Leite por ser exemplar como professora e pessoa na Faculdade de Educação. Tenho um carinho muito especial e um coração muito agradecido por ter a senhora como minha professora e orientadora do Pibic! Além de me dar a oportunidade de ser sua monitora. A senhora marcou a minha vida, pois me fez amar o ensino de geografia por um novo olhar.

Obrigada Professora Patrícia Pederiva que abriu um leque teórico sobre o meu amor pela musicalização e expressão da criança por meio da dança na educação. A senhora possibilitou o fortalecimento de sonhos em mim guardados e me instigou a conquistá-los. A sua disciplina foi maravilhosa e decisiva para o meu olhar sobre esse trabalho.

E, por fim, agradeço a todos os meus amigos feitos na família Corazón Salsero que em diversos momentos me animaram com os ritmos latinos e me lembraram a chama que bate dentro de mim pela dança.

Obrigada a todos. Foi muito gratificante a experiência que tive com cada um de vocês, pois elas estavam totalmente alinhadas com o que eu queria ainda experimentar nessa faculdade, antes de partir para outra fase da minha vida!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a musicalidade na creche de forma atrelada a outras expressões culturais e prazerosas das crianças, neste caso, a dança e o desenho. Assim, analisou-se as mudanças corporais das crianças a partir de DVD musical da creche, permitindo novidades de movimentos da dança, bem como verificou-se as manifestações corporais e motoras da atividade de desenho junto a musicalidade da criança pequena. Optou-se pelo tema, ao constatar, em estudos de estágio em creche, que nesse contexto não havia uma educação musical pela falta de compreensão da musicalidade, bem como a dança e o desenho, o que desfavorecia a organização do meio ambiente escolar adequado ao desenvolvimento dessas expressões infantis. A pesquisa é qualitativa, de tipo exploratória e estudo de caso. A base teórica adotada foi a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, compreendendo a criança pequena como ser em desenvolvimento, com aprendizagens num ambiente escolar propício à relação com o outro, professora e pares, mediadas pelos sistemas simbólicos. Além disso, pautou-se a linha de pesquisa em autores como Cavaton, Pederiva, Ilari, Nanni, Moreira, entre outros, os quais, linha geral, apontam para o desenhar, a musicalidade e o dançar como expressões culturais e próprias da pessoa humana e do processo de desenvolvimento infantil e cultural da criança pequena. Na sessão da música com a dança percebeu-se a predisposição cultural da criança ao dançar com as músicas, esboçando as manifestações emocionais e prazerosas por meio das expressões corporais que faziam. As crianças se movimentaram tentando imitar a coreografia do DVD musical. Houve adesão de outras crianças às primeiras, todas se expressando emocionalmente com seus corpos e sons balbuciados. O compartilhamento do adulto com as crianças lhes causou surpresa e alegria, descontração e prazer ao participarem da atividade. Nas duas sessões de música, atreladas ao desenho, percebeu-se a liberação da criança quanto à criatividade e expressão das suas subjetividades. O aspecto prazeroso e espontâneo favoreceu o desenvolvimento de experiências perceptivas, corporais variadas, favorecendo o processo de desenvolvimento e de educação. Contemplou-se a importância da criança pequena ser vista como sujeito ativo no seu desenvolvimento, segundo a teoria histórico-cultural de Vigotski, importando o outro na aprendizagem, fortalecendo tanto a autonomia quanto à troca social. O estudo empírico, enfim, possibilitou o vislumbre do papel positivo do diálogo entre a musicalidade, o dançar e o desenhar no desenvolvimento da criança pequena.

Palavras-chave: Creche – Musicalidade – Dança – Desenho – Desenvolvimento infantil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Planta baixa da escola.....	40
Figura 2 - Legenda numérica da planta baixa da escola.....	41
Figura 3 - Símbolos da figura 1.....	41
Figura 4 - Sessão 1: foto do desenho da criança n.1.....	49
Figura 5 - Sessão 2: Foto do desenho da criança n. 1.....	50
Figura 6 - Sessão 1: Foto do desenho da criança n. 2.....	51
Figura 7 - Sessão 2: Foto do desenho da criança n. 2.....	52
Figura 8 - Sessão 1: Foto do desenho da criança n.3.....	53
Figura 9 - Sessão 2: Foto do desenho da criança n.3.....	54
Figura 10 - Sessão 1: Foto do desenho da criança n. 4.....	55
Figura 11 - Sessão 2: Foto do desenho da criança n. 4.....	55

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	XII
PARTE I - MEMORIAL.....	XIII
PARTE II - A ATIVIDADE MUSICAL NA CRECHE: A DANÇA E O DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA.....	16
INTRODUÇÃO.....	16
1.1 BREVE HISTÓRICO DA CRECHE.....	19
1.2 A MUSICALIZAÇÃO DO BEBÊ NA CRECHE.....	22
1.3 A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
1.4. DESENHO.....	35
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	39
2.2 PARTICIPANTES.....	42
2.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE PESQUISA.....	42
2.4 PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	42
2.4.1 Sessões de pesquisa.....	43
2.5 PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DE DADOS.....	43
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	44
3.1 RESULTADOS DO OBJETIVO GERAL.....	44
3.2 RESULTADO DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	44
3.2.1 Observar as mudanças corporais das crianças a partir de DVD musical da creche, permitindo novidades de movimentos da dança.....	44

3.2.2 Verificar as manifestações corporais e motoras da atividade de desenho junto a musicalidade da criança pequena.....	48
3.2.2.1 Criança n. 1	49
3.2.2.2 Criança n. 2	51
3.2.2.3 Criança n. 3	52
3.2.2.4 Criança n. 4	54
3.3 CONCLUSÕES	56
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS FUTURAS	63
REFERÊNCIAS.....	64

APRESENTAÇÃO

Trata-se de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, o qual estará dividido em três partes: o Memorial, a Monografia e as Perspectivas profissionais.

Na primeira etapa - o Memorial – relatamos os fatos importantes da nossa história de vida, trajetória acadêmica, quando salientamos as circunstâncias e experiências que preponderaram para o crescente entusiasmo com o educar e que, por consequência, foram significativos em influenciar nossas escolhas durante a graduação.

A parte II apresenta o desenvolvimento do tema propriamente dito.

Por fim, na terceira parte, apresentamos nossas expectativas e pretensões profissionais futuras, esclarecendo a nossa visão quanto ao propósito da minha vida como educadora após graduação.

PARTE I - MEMORIAL

No curso de graduação de pedagogia, muitos caminhos podem ser trilhados até se decidir necessariamente por um, no qual se deseja aprofundar. O estudo escolhido foi aquele que despertou uma curiosidade, intensidade de afeiçoamento e vontade de perseverar em tópicos ainda não desvendados nos primeiros contatos desta leitora.

Sentindo exatamente tudo isso, início este memorial, trazendo à lembrança a teoria histórico-cultural, segundo a qual, os outros influenciam a minha trajetória, e eu a deles, bem como a constituição da minha identidade, pessoal e acadêmica!

O interesse pelo tema surgiu desde minha infância. Sempre participei de apresentações da escola e era apaixonada nos momentos de música e dança! Como disse minha própria mãe "você aprendeu a dançar antes mesmo de andar! ". Minha primeira dança foi o samba, aliás a dança sempre foi o reflexo da vida em mim, refletida para o exterior.

Percebendo o quanto é fundamental a dança, música e educação na minha vida e, diante do contato no período de estágio com a creche foi instintivo observar se, nas crianças, havia a liberação de emoção, construção de identidade e do saber, a partir da dança e da música na educação!

Além disso, devido às disciplinas de Educação em Geografia e Formas de Expressão da criança de zero a seis anos, observei no desenho um meio a mais de ver a concretização dos sentimentos e pensamentos da criança acerca de algo, de alguém e até de si mesmo, que, são exteriorizados pelos traços em seus desenhos. Afinal, ele é um dos recursos mais presentes na educação infantil para desenvolvimento motor fino e grosso das crianças. Esse instrumento nem sempre é de iniciativa dos educadores. Muitas vezes os alunos em seu tempo livre pedem folhas em branco para fazerem suas amáveis obras de arte, sendo cada uma, única, expressiva e real.

Interessada nestas manifestações externalizadas pelas crianças e admirada com os resultados colhidos por minha professora, Cristina Maria Costa Leite, nos desenhos de sua própria filha, perguntei-me se com a música e a dança também seria possível verificar tais expressões, porém, relacionadas com a musicalidade em suas

outras várias facetas. Indaguei-me como a dança, música e os sentimentos estão interligados. É possível comprovar tal elo? Através do desenho, como já foi defendida por muitos autores, essa aparência da identidade do sujeito fica nítida.

A professora Cristina Leite me possibilitou ter experiências no campo de geografia dentro da escola, por meio do Projeto 3 - Projetos Individualizados 2 (PESPE) e Projeto 4 - Projetos Individualizados, de Prática Docente 1 (SEPD), os quais viabilizaram a oportunidade de eu ver também na prática, a teoria aprendida na disciplina por ela lecionada “Educação em Geografia”. Na teoria, estudamos autores que defendem essa nova perspectiva sobre o desenho e suas evidências de crescimento cognitivo e emocional da criança ao longo da sua vida. Antes desta disciplina, não tinha a noção de quantos fatores podem ser observados em um desenho. Somente depois de toda a minha vivência nos estudos citados, inclusive nos estágios, percebi a necessidade de uma nova pesquisa geográfica. Nesta vimos como os jogos e as brincadeiras são outros meios de conduzir a exteriorização das expressões de um indivíduo, tanto em sua construção social, física, cognitiva, emocional, bem como em sua identidade. Essa pesquisa foi apresentada no Congresso “Sustentabilidade: o futuro em nossas mãos”, 22º Congresso de Iniciação científica da UnB, 13º Congresso de Iniciação Científica do DF, obteve a Menção Honrosa.

No semestre seguinte, fui atrás de uma das disciplinas mais esperadas por mim durante sua graduação: “Formas de expressão da criança de 0 a 6 anos” com Maria Fernanda Cavaton. Professora da disciplina, cujo ingresso é difícil para os estudantes, pois ela é muito disputada. Realmente, o título desperta interesse na maioria dos pedagogos em formação. Quando a consegui em minha grade horária fiquei muito animada. Essa disciplina lembrou autores com a mesma visão sobre o papel do desenho anteriormente citado e trouxe novas teorias de desenvolvimento infantil que ampliaram o leque de possíveis pesquisas com crianças da faixa etária de 0 a 6 anos.

Com isso, participei do projeto Projeto 4 - Projetos Individualizados de Prática Docente 2 (SEPD) que me inseriu dentro da creche, me possibilitando observar, intervir e interagir com crianças da faixa etária do berçário 2.

Enfim, todo o desenvolvimento acadêmico me levou a indagar: porque não utilizar este recurso e outros relacionados com a arte. Assim, resolvi correr o risco e colocar as “mãos à obra”, inclusive, nas intervenções feitas na creche, quando da

realização da disciplina Projeto 4.2. A pesquisa e a reflexão feita sobre ela e tudo que foi anteriormente estudado me trouxeram uma nova bagagem de pensamentos, questionamentos, curiosidades e interesses de conhecer mais. Entretanto, ainda não me era visível em que direção a pesquisa seria levada por tal aprendizagem.

Desse modo, inspirada por sonhos, estudos e observações, sigo o meu trabalho, com a certeza de que algo maravilhoso sairá desta etapa da minha vida acadêmica: elaboração do trabalho de conclusão da graduação! Não teria um tema melhor, que me identificasse, tanto, para estudar, compreender e compartilhar as conclusões nesta fase tão marcante para uma aluna da graduação!

Que meu sonho seja inspiração para novas buscas de saber e de crescimento pessoal, social e acadêmico! Quem sonha acredita! E isso é a fagulha da realização!

PARTE II - A ATIVIDADE MUSICAL NA CRECHE: A DANÇA E O DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, pretende-se estudar a musicalidade na creche, atrelada a outras expressões culturais e prazerosas para as crianças pequenas, a dança e o desenho, relacionando os conceitos com o desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 3 anos.

A pesquisa se mostra essencial para o aprimoramento da educação infantil no Brasil, a partir de uma nova perspectiva voltada ao desenvolvimento cultural das crianças pequenas por meio da musicalização, dança e desenho. O enfoque do tema a ser tratado nos parece beneficiar o ambiente educacional nesta faixa etária, pois a mudança da concepção dos profissionais da educação sobre a sua própria essência, como seres musicais e expressivos, pode surtir um efeito libertador na própria execução das atividades, ampliando o leque de oportunidades de aprendizagem.

A falta da correta compreensão sobre a relação do professor, como ser musical, e a musicalidade, o desenho e a dança na educação infantil, faz com que tais áreas permaneçam acopladas a concepções como de dons para uns e infelicidade para outros. A proposta aqui é, portanto, desconstruir sofismas para construir pilares.

A escolha do tema é fruto de nosso interesse por estas áreas criativas e pelo amor à educação infantil evidenciado na realização do estágio na creche. A partir de 90 horas passadas na creche como estagiária do curso de pedagogia, pudemos observar que a musicalização no dia a dia da creche vem sendo trabalhada no estabelecimento das rotinas das crianças de um a dois anos. Por exemplo, para acordá-las, acalmá-las nas despedidas dos pais, para formação de filas para o horário do lanche e no momento da soneca. As professoras normalmente acalentavam as crianças, balançando-as e cantando ou mesmo chamando suas atenções para determinada atividade do dia a dia.

Percebemos a atividade musical e o dançar operando, sem, contudo, haver uma consciência por parte dos professores sobre a possibilidade de se trabalhar

pedagogicamente nestes momentos livres, de forma a aproveitar esse ambiente, também musical, no desenvolvimento dos bebês.

Apenas na aula de educação física pudemos observar o trabalhar da musicalidade e da dança direcionada pedagogicamente para o desenvolvimento motor das crianças. A professora as ensinou a fazer cambalhota. Sempre de forma lúdica, associando a música com os sons dos animais, a professora deixava as crianças bem à vontade, tanto que elas ficavam tristes ao término das aulas. De fato, nessas aulas, a expressão corporal foi muito trabalhada, além de desencadear o processo da musicalidade, demonstrando a importância de atividades desenvolvidas de forma prazerosa para essa faixa etária.

A aula de educação física mostrou-se como momento propício ao trabalho de musicalidade e dança, quando promove o desenvolvimento corporal, rítmico, de controle e consciência da força pessoal da criança pequena, trabalhando conjuntamente o aspecto social, cultural e emocional entre os pares e a professora.

Os momentos livres para brincadeira no tatame, são oportunidades para as atividades de musicalidade, dança e desenho, pois, as crianças estão mais descontraídas e se expressam mais natural e livremente. Entretanto, lamentavelmente, o desenhar vem sendo negligenciado no processo pedagógico, pois na faixa etária da creche o desenvolvimento das linguagens está dentre as descobertas do mundo cultural e social em que vivem.

Na creche estudada, a atividade de desenho era desenvolvida num dia específico da semana, portanto, não fazia parte das atividades do dia a dia. Este fato nos leva a questionar a importância de se estabelecer uma conexão entre o processo de desenvolvimento cognitivo com o prazeroso rabiscar, dançar e trabalhar da musicalidade, próprio das crianças pequenas. Que atividades poderiam ser propostas para esse desenvolvimento?

Para responder a essas questões traçamos o seguinte objetivo geral neste estudo: analisar a musicalidade na creche de forma atrelada a outras expressões culturais e prazerosas das crianças, neste caso, a dança e o desenho.

E como objetivos específicos:

- Observar as mudanças corporais das crianças a partir de DVD musical da creche, permitindo novidades de movimentos da dança.

- Verificar as manifestações corporais e motoras da atividade de desenho junto a musicalidade da criança pequena.

Com essa temática, pretendemos abordar no capítulo um, o contexto histórico da creche, onde situamos o leitor sobre a visão deste lugar, ainda na atualidade, como local para os pais deixarem os filhos enquanto trabalham. Também estudamos na legislação, como a musicalidade, a dança e o desenho devem ser trabalhadas na educação e sua relação com o desenvolvimento infantil. No capítulo seguinte vamos tratar do percurso metodológico, apresentando o objeto de pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos e materiais utilizados, o procedimento de construção e da análise dos dados. E, ao final, será dispensado um momento para apresentação e discussão dos resultados, das considerações finais, bem como das nossas perspectivas profissionais.

CAPÍTULO I – A CRECHE E O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE, DA DANÇA E DO DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA

A creche na atualidade ainda vem sendo vista como um local para os pais deixarem os seus filhos, a fim de que possam exercer suas atividades profissionais. Considerando a perspectiva de educação e cuidado das crianças bem pequenas, faz-se necessário entender a trajetória histórica da função educativa e assistencialista da creche desde a sua criação até o momento presente, enquanto uma etapa do ensino da educação básica em que atende crianças pequenas de zero a três anos.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA CRECHE

A educação infantil demorou a ser institucionalizada. De acordo com a análise histórica de Aguiar (2001), a primeira creche construída foi feita na França, com o intuito de receber crianças necessitadas da época. No Brasil, não foi diferente. Inicialmente, a assistência era feita para esconder a vergonha das mães solteiras, coordenadas por entidades religiosas. Assim se criam os orfanatos que tinham por costume receber os donativos por meio de uma roda colocada na frente do estabelecimento. Com o passar do tempo as freiras, que geralmente cuidavam dos orfanatos, começaram a receber bebês nessas rodas. Em 1738, no Rio de Janeiro, o Padre Romão Mattos Duarte ao perceber que a situação havia saído do controle, denominou de Roda dos Expostos. Apenas em 1899, também no Rio de Janeiro, ocorre a fundação da primeira creche brasileira para atender os filhos dos funcionários da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado.

No entanto, ainda segundo Aguiar (2001), a preocupação do Estado propriamente dita com a criança fora do lar somente surgiu por volta de 1920, ainda de forma incipiente. Foi um período de grandes mudanças na economia, crescimento populacional e industrialização, com inserção da mulher no mercado de trabalho, deixando marcas nos cuidados com a infância dos seus filhos. A saída das mulheres de casa para trabalhar trouxe a necessidade de se pensar na criança e em sua educação. Considerando o ambiente caseiro como o primeiro espaço da educação infantil, como as famílias iriam cuidar das crianças enquanto as mulheres também estavam fora de suas casas trabalhando? Diante deste impasse, os operários

começaram a reivindicar melhorias do Estado, entre elas, a creche. Para acalmar os ânimos da classe trabalhadora, os patrões criaram orfanatos, vilas e creches.

Com o aumento acelerado dos centros urbanos, acentuaram-se os problemas de falta de infraestrutura. Tais inadequações resultaram no aparecimento de enfermidades, com aumento considerável da taxa de óbito infantil. Preocupadas com a situação, entidades médicas sanitaristas defenderam a criação das creches, voltadas, primordialmente, para os cuidados com a higiene e necessidades básicas da saúde da criança, de forma a reduzir a mortalidade infantil e a marginalidade (AGUIAR, 2001).

Tal marginalidade foi fomentada, conforme assinala Rodrigues e Molina (2013), pelas desigualdades econômicas e sociais. Foi então, que no período de 1930 a 1960, a creche estava relacionada ao “bem-estar social”. Embora o Estado tenha, em parte, assumido a responsabilidade pelo cuidado da criança, tal fato ocorreu de forma vagarosa, com caráter assistencialista e caritativo, como foi descrito anteriormente.

Desse modo, no Brasil, com o reconhecimento gradativo da necessidade de se voltar os olhos para o desenvolvimento da criança resultou em mudanças significativas da visão educacional. Mas precisou de haver mais luta por creches, não apenas das classes trabalhadoras, mas também das classes médias que imbuídas de movimentos feministas, raciais e culturais, reivindicaram melhores escolas para as crianças pequenas. Resvalando na constituinte da nova lei magna do país, que, como consequência, foi reconhecido o direito da criança pequena à educação em creches e pré-escolas, a partir da Constituição Federal de 1988 – CF (BRASIL, 1988).

Logo após a promulgação da constituição, em 1990 foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) que estabelece, entre outros direitos, a defesa de oportunidades, para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

Em 1996, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), a lei que regulamenta a educação tratada na Constituição de 1988. Em seu Art.1º, dispôs que a educação faz parte do cotidiano da criança, ou seja, o processo educacional acontece “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Foi a partir de então que o Ministério da Educação prepara um documento envolvendo as academias universitárias e cria o documento Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil - RNCEI (BRASIL, 1998). Neste referencial aparece pela primeira vez oficialmente o conceito de cuidar e educar em seu caráter indissociável sobre a educação infantil.

Outro documento legal marcante foi chamado de Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (BRASIL, 2006) em que foi mostrado ao profissional da educação a necessidade de estar atento às manifestações da criança por meio das mais diversas linguagens: corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras.

A intencionalidade pedagógica e a preparação do ambiente adequado ao objetivo da atividade propiciam um bom desenvolvimento as crianças pequenas da educação infantil. A creche e os profissionais da educação devem estar preparados para possibilitar o amparo à saúde, higiene, e educação dos bebês, relacionados às características da faixa etária atendida nesta etapa (BRASIL, 2006).

Apesar de os parâmetros de qualidade consideram a criança desde sua nascerença como seres humanos, sociais e históricos, cidadãos de direitos, com sua individualidade, construtores de cultura, o documento considera que nesta fase ainda há necessidade da intervenção e do auxílio constante do adulto (BRASIL, 2006).

Além disso, os profissionais precisam reconhecer e valorizar a espontaneidade e instigar os bebês a:

[...] brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 19).

Considerando que esses parâmetros são necessários para a construção de conhecimento da criança bem pequena e, acrescido do que foi estabelecido no art. 3º do ECA que à criança deve ser assegurada: “por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental,

moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, p. 1), estabelecemos nosso interesse em estudar o desenvolvimento as linguagens da criança pequena.

Desse modo, ao reconhecermos os processos educativos como processos inerentes ao aspecto social, em que há troca entre um sujeito e outro, ou ainda de grupos, subentende-se que a creche é o local privilegiado de propiciar à criança pequena um ambiente facilitador para sua aprendizagem. Além de entendê-la como um ser que já possui signos em constante construção. Para Vigotski (1998) a humanidade é um ser animal diferenciado dos outros pela capacidade de comunicação, principalmente mediada pela linguagem oral, entre os pares e pela intencionalidade dos processos psicológicos superiores (percepção, memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem). Assim, dado ao caráter complexo do desenvolvimento cultural da criança pequena, aprofundaremos nosso estudo nos temas musicalidade e expressões de dança e desenho próprias da criança dessa faixa etária.

1.2 A MUSICALIZAÇÃO DO BEBÊ NA CRECHE

Após a nota histórica da criação e desenvolvimento da creche no Brasil, iniciamos o tema propriamente sobre a perspectiva da musicalidade do processo educacional na creche.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1998), o processo de desenvolvimento do ser humano é constituído por suas características biológicas e psicológicas em desenvolvimento nas trocas sociais que participa mediado pelos sistemas semióticos. Entre eles, a musicalidade enquanto uma forma de expressão da criança que ela desenvolve em ambiente social e cultural. O contexto escolar pode propiciar desenvolvimento da criança como um ser musical por meio de experiências sonoras diversas e interações interpessoais.

O aspecto biológico marcante do homem é possuir uma plasticidade cerebral: “propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração” (Vigotski, 2009, p.12). Essa plasticidade propicia o homem de se modificar por meio de processos interpessoais e sociais. E, em contrapartida, baseado nessa modificação influenciada pelo outro, ele realiza uma atividade

criadora. Não se cria algo do nada, o processo de criação é interrelacionado com o repertório de experiências vividas e próprias da criança pequena com as dos outros.

Não se mostra suficiente para transformar apenas o aspecto biológico das pessoas (GOMES, 2002), pois nos constituímos humanos na relação com a cultura, a linguagem e o outro. E na faixa etária da creche é quando a estrutura cerebral da criança resulta em grande impacto na visão, linguagem e audição.

Vale citar Kotulak (1997 apud ILARI, 2003, p. 2), ao classificar fases principais do desenvolvimento estrutural do cérebro. Na criança de zero até antes dos quatro anos, “surgem trilhões de conexões entre as células, que formam os ‘mapas mentais’ do cérebro, responsáveis, entre outras coisas, pela visão, linguagem e audição”. Isso porque a linha do trabalho de Ilari (2003) estava voltada para compreender quais as implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Ela trouxe uma contribuição bem pertinente à confirmação dos fatores que favorecem o desenvolvimento do perfil da mente da criança: herança genética, meio ambiente, emoções, família, meio social (amigos), fatores culturais, experiência educacional e saúde.

Para a aquisição da linguagem infantil, os estudos superam a teoria ambientalista e a inatista, pois a linguagem é uma capacidade que não se limita a uma pessoa individualmente, ao contrário, ela é interindividual. Ou seja, essa interação entre adulto e criança permite a construção do desenvolvimento da linguagem (BRUNER, 2007; LURIA, 1988; VIGOTSKI, 1988; 1998).

Segundo Albanese e Antoniotti (1998), a posição interacionista reconhece o papel importante do ambiente no desenvolvimento da linguagem da criança, bem como da característica de ação da criança que se desenvolve no ambiente adequado, desde que a ela conviva e aprenda a se comunicar com o outro e construa significados.

Ainda sobre a importância da linguagem, Luria (1979, p. 81-82) afirma que “a formação da consciência consiste em que ela efetivamente penetre todos os campos da atividade do homem, eleva a um novo nível o desenvolvimento dos processos psíquicos”.

Ao pensarmos na atividade musical, verificamos que ela está presente na vida do bebê mesmo antes de seu nascimento. Os estudos de Ilari (2002) constatam que o feto a partir da trigésima segunda semana de gestação está com o sistema auditivo

completo e escutando relativamente bem, ainda no útero, tanto os sons internos como aqueles externos percebidos.

Assim, a atividade musical pode se relacionar com o desenvolvimento da linguagem do bebê e com seu crescimento, junto às expressões corporais da dança e do desenho. Isso permite uma maior relação social e cultural com a linguagem e com o outro, constituindo um meio de desenvolvimento emocional da criança pequena, no que diz respeito às suas reações e impressões decorrentes dessas trocas sociais.

Vale lembrar ainda que, retomando a LDBEN com a redação conferida pela Lei 13.278, de 2016 (BRASIL, 2016), as artes visuais, música e dança são as linguagens que constituem os componentes curriculares da Educação Básica. E a efetivação dos direitos reconhecidos no diploma normativo reclama uma atuação do profissional de educação de forma a que sejam os valores erigidos, escolhidos pelo legislador, efetivamente concretizados, ou seja, sendo oferecidos e trabalhados na escola. Os direitos devem ser levados a sério (DWORKIN, 2010).

No entanto, os objetivos delineados na LDBEN (BRASIL, 1996) têm enfrentado um problema: o mito dos dons inatos (TUNES; PEDERIVA, 2013), ou por outro viés, da confusão entre inteligência musical e talento (ILARI, 2003). Pois, de acordo com ILARI (2003) a inteligência musical não está limitada a apenas alguns, todos a possuem, em menor ou maior grau, bem como pode ser ela desenvolvida quando oferecidas condições ambientais propícias no contexto social, cultural e escolar, especialmente, na faixa etária de zero até próximo dos quatro anos.

Como Gardner; Chen e Moran (2010) defendem que os seres neurologicamente dentro dos padrões tidos como saudáveis possuem todos os tipos de inteligência passíveis de desenvolvimento. O fundamento está na teoria das inteligências múltiplas desenvolvida. A inteligência não é mais vista de forma unitária, medida por coeficientes, mas sim diversificada conforme as competências especificamente tomadas em conta: linguística ou verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Essa ideia reforça a compreensão de que o processo educacional deve levar em conta que todos têm capacidade de aprender.

Trazendo para o aspecto da musicalidade e diferenciando música de musicalização, Tunes e Pederiva (2013) ponderam no sentido de que a musicalização

não se confunde com a música, a qual é uma das suas facetas, pois existe um leque de oportunidades e situações musicais existentes no universo. O mundo que nos cerca é formado por sons, até o silêncio é musical. Assim, restringir a atividade musical à música leva ao sofisma de que apenas alguns são e têm capacidade para serem musicais, que se traduz na característica do dom inato. E o que é dom de uns é impossibilidade para os outros.

A música se constitui de uma organização de alguns sons, uma composição musical segue padrões estabelecidos por pessoas que criaram notas, signos que representam esses sons, suas determinadas alturas e intensidades. Os signos são registros sonoros, padronizados para que outros pudessem compreender e até reproduzir a mesma organização de sons anteriormente criada. Existem diversas músicas, com os mais diversos ritmos, combinações únicas de sons e de formas variadas de expressões corporais desses sons e expressões visuais. Pode-se dizer que a arte é a irradiação do viver, sentir, compartilhar e marcar suas interpretações e a dos outros. É a voz do coração singular, social e compartilhado. Por meio da musicalidade a gente sente, reage e constrói, e também se comunica (CERVELINI, 2013).

O sofisma mencionado anteriormente impossibilita muitas vezes que os próprios profissionais da educação infantil se sintam capazes de elaborar os ambientes propícios para a desenvoltura dessas áreas na educação, já que se considera a arte como dons de uns, automaticamente, por consequência, conclui-se que alguns não serão capazes de desenvolver tais atividades (PEDERIVA; TUNES, 2013).

Beineke (2015), ao tratar da criatividade na educação musical, salienta a importância do professor ser sensível à interação e manifestações dos alunos nas atividades, de forma que os próximos passos educativos possam ser redimensionados à procura de uma educação de qualidade. Pondera a autora ser isto “imprescindível para a aprendizagem criativa, pois os próximos passos do trabalho educativo são sempre redimensionados para a continuidade da aprendizagem (p. 55).”

Nesse caso, segundo Burnard e Murphy (apud BEINEKE, 2013, p. 8-9), o papel do professor que pretende trabalhar a música criativamente deve ser de acompanhar as ideias, os pensamentos e os sentimentos da criança, com a liberdade das crianças

na condução, embora acompanhando continuamente esse processo de aprendizagem musical por meio de abordagens criativas na sala de aula.

Historicamente, a musicalidade está presente no ser humano, na fala, à medida que verificamos a organização dos seres humanos em grupos, inclusive, para sinalizar perigo e outras situações. Quando surgiram os signos musicais (por meio da escrita) para representação dos sons que compõem a música, percebemos a influência da notação dos músicos com interferência na linguagem. A expressão musical de muitos passou, então, a ser interpretada e reservada a poucos. Antes, um acontecimento coletivo, agora, restrito a uma elite social e cultural que tinha acesso as novas normas de pautas musicais, cada vez mais complexas em suas estruturas. A musicalidade resumida a estruturas solidificadas, limita a criatividade e os geradores das novidades musicais. O conceito de obra musical surge e a música se une aos interesses industriais, tendo como fator preponderante o seu público (PEDERIVA; TUNES, 2013).

Entretanto, os sons estão presentes na natureza (pássaros, cachoeira, chuva, cães) nos tipos de materiais (ferro, metal, plástico, alumínio, vidro), no corpo humano (palmas, bater dos pés no chão, na barriga, o coração e seus batimentos), nos transportes (ônibus, carros, metrô, avião), nos utensílios de casa (panela, copo, xícara), e em geral no universo que nos cerca (BARBA, 2013). Portanto, a música também está ao nosso redor, no som das árvores, do vento, da água, da chuva, da fala, no latido do cachorro, no barulho da buzina e no som do frear das rodas. Está no nosso corpo, nos sons por ele produzidos, no ventre da mãe com tantos líquidos, no engolir, no mastigar, no bater palma, ao bater na barriga, nas coxas, nos braços, no caminhar, no bater do pé com mais intensidade no chão, no estalar dos dedos, no estalo da língua, no ar que soltamos pela boca e no bater das mãos, seja na intensidade mais alta ou mais baixa. Está presente no som do carro, nos concertos, teatros, cinema, no filme de terror, comédia e drama. Nos momentos religiosos, na igreja, retiros, encontros dos jovens. Está na história dos antepassados, na cultura, na caça, na colheita, nas lutas, na alegria da vitória ou na tristeza da perda. Está na creche, no arrastar do brinquedo, no choro da despedida, na gargalhada da brincadeira, no balançar do balanço, no grito de susto, no cantarolar, no ato de ninar, na hora do lanche, no mastigar, no cract do biscoito, no abrir e fechar da porta, no ato de ligar e desligar o chuveiro, no som da água escorrendo, no som da descarga do

vaso, no fechar a tampa de algo, no som do besouro que pela janela entra, no arrastar do sapato, no som de várias crianças correndo e no bater do coração ao receber um abraço.

Também, a música está atrelada a expressão corporal, seja na dança, nos gestos singelos, nas expressões faciais, nos movimentos dos dedos, no balançar do quadril, no levantar a perna, no ficar na pontinha do dedo, ou no pular bem alto. Também se mostra no som dos exercícios de educação física, na brincadeira com fitas, no esticar e soltar do elástico, nas cantigas de roda, nos riscos do lápis, na intensidade do rabisco no papel e no seu ritmo, na velocidade que executa, até mesmo na ponta do lápis ao quebrar, na fala e escolher a cor, e até mesmo no balbuciar. A música e suas manifestações sejam na creche, nas coreografias, no circo, na internet, na tribo indígena, na lavanderia, ou até mesmo no ar, sempre podemos encontrar.

Resumir a musicalidade a poucas pessoas pelo fato de que elas desenvolveram habilidade para organizar esses sons em um padrão estabelecido por uma técnica é semelhante a restringir, por exemplo, a natureza à produção de somente uma espécie de flores ou de uma determinada cor. As variadas espécies e o arco íris de cores que as flores possuem são de imensurável beleza, assim como na musicalidade há um leque de cores e sabores que ainda não foram vivenciados por conta de um molde musical tecnicista, excluindo a beleza da diversidade sonora existente ou que futuramente surgirão com base em novas combinações. Antes de terem uma técnica determinada (um modo único e geral de ser tocado), é bom lembrar que os instrumentos foram feitos de materiais que produzem inúmeros sons quando tocados de outras formas ou misturados com outros elementos (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

Não obstante a explanação acima, a técnica não é algo ruim. O que se está ponderando é a impossibilidade de se identificar alguém como sendo ou não musical por essa técnica. A música é apenas um elemento da musicalidade, uma forma de interpretação, criação ou reprodução. A musicalidade vai além e se reflete nas diferentes maneiras de se trabalhar fora deste padrão (PEDERIVA E TUNES, 2013).

Vale reafirmar que, confundir musicalização com música é dizer que ecossistema se restringe a plantas, quando na verdade se refere a uma enorme variedade de seres vivos, ambientes e as relações que acontecem entre eles. O adestramento musical reflete um cenário de exclusão social. A falta de talento no

sentido dado por Ilari (2003), enquanto concepção resultante do enquadramento das técnicas musicais, não cabe no discurso da musicalidade.

Não existe alguém amusical, desprovido de capacidades musicais ou de inteligência musical, mas, sim, alguém que não está adequado ao padrão técnico pré-estabelecido e/ou não teve oportunidades sociais e culturais para se desenvolver em determinadas habilidades específicas. Assim, todos podem desenvolver a musicalidade. Mas o que importa ao educador consciente de sua natureza também musical é promover um meio ambiente educacional adequado à criação artística das crianças. No dizer de Pederiva e Tunes (2013, p. 172) “a atividade criadora na arte aprofunda e depura a vida emocional”, lembrando que mais importante do que o produto final – a arte construída – é o valor do processo de aprendizagem.

Por sua vez, neste processo se insere o espaço físico, onde a criança estabelece suas relações com o mundo e as demais pessoas, retrato em que estão inseridas as emoções. HORN (2004) afirma que essa característica do espaço físico é que o transforma em um ambiente.

Como Vigotski (1998) diz, é por meio das trocas sociais que nos constituímos humanos, aprendemos e criamos. Nosso comportamento criador também se baseia no que vivenciamos. O que somos, depende do que o outro é. O que não somos, também depende. Nós construímos juntos e avançamos no conhecimento para mais trocas e mais avanços.

Assim como já foi estabelecido pelos PQNEI (BRASIL, 2006), o professor ao estar atento em promover ambientes favoráveis ao compartilhamento de saberes e à atividade criadora pode utilizar a música, arte, dança e o desenho, pois sempre estão de acordo com o tempo, crenças, sentimentos, ações e características do grupo em que se inserem. Além disso, enquanto elas ocorrem, resultam em compartilhamento do conhecimento.

Nesta perspectiva, a atividade musical na creche irá ocorrer de maneira semelhante. A forma como ela é tratada e como a criança está sendo inserida nesse ambiente educacional depende do mundo musical, social e cultural oferecido pelos professores. Por sua vez, o próprio espaço da creche tem sua história que influencia o processo pedagógico adotado pela comunidade em que está inserida. Saber como surgiu a creche e qual sua finalidade é um parâmetro para compreender sua função institucional e o ambiente educacional oferecido (ESCOLANO; FRAGO, 1998).

Enfim, a humanidade vai além do aspecto biológico por estar relacionada a sua natureza social também. Graças a plasticidade cerebral, o cérebro humano é capaz de guardar as influências externas e reformulá-las em uma atividade criadora. Para isso, a criança pequena necessita ter acesso à um ambiente que possibilite o seu desenvolvimento individual e cultural (HORN, 2004).

Considerando a música uma das expressões fundamentais da cultura humana e a experiência musical um compartilhamento do social e emocional desde o contato social mais simples entre os pais e o bebê (RANIRO; JOLY, 2012), acredita-se ser fundamental a educação musical na creche também. A bem da verdade, a criação artística reflete a formulação e transmissão dos pensamentos e sentimentos singulares humanos, interior com o exterior e sucessivamente, com o mundo interior do homem, motivo pelo qual a música não está dissociada das outras expressões culturais do bebê na expressão corporal, dança, e no desenho também fundamentais ao bom desenvolvimento da criança como um todo (LABAN, 1990).

Há de se lembrar, enfim, que a creche tem uma função não só pedagógica, mas também social e cultural. Ou seja, o objetivo de oferecer um local adequado ao bem estar geral da criança pequena, incluídos os aspectos de higiene e segurança, deve incluir, necessariamente, o de proporcionar um meio ambiente que favoreça o desenvolvimento mental e cultural da criança. Vale lembrar que a estrutura cerebral, nesta fase, é dinâmica e propícia à construção de conhecimentos. Horn (2004, p. 18) afirma que a criança não é um “mero receptáculo, ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética”. Então, ao se falar de criança e desenvolvimento está a se tratar também do espaço em que ela se insere, pois é fundamental que a criança tenha um espaço facilitador para “criar, imaginar, construir, e em especial para brincar” (p. 19).

1.3 A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde os primórdios quando a dança fez parte da história da humanidade, na análise de Verderi (2009, p. 48) “o homem primitivo dançava por inúmeros significados: caça, colheita, alegria, tristeza, [...]. O homem dançava para tudo que tinha significado, sempre em forma de ritual”. O ser humano, como foi visto, utilizava da sua expressão corporal para inúmeras ocasiões, pois a dança estava relacionada

à expressão emotiva, manifestação de temores e sentimentos dos povos antigos. Foi, posteriormente, inserida como comemorações e espetáculos. Desde sempre, caracteriza-se por seu importante papel social e cultural nas sociedades, representando para os povos um modo de educação e aprendizagem.

Também na educação infantil vamos ver como a expressão corporal da criança, manifestada pela dança e pelo desenho, unida à musicalidade e à aprendizagem de linguagens podem ser trabalhadas. A dança e a música andam lado a lado e ambas aprimoram o desenvolvimento motor e neurológico da criança pequena (MALLMANN; BARRETO, 2004).

Toma-se como ponto de partida neste trabalho a compreensão de que a educação é desenvolvimento intelectual e cultural constante desde o início da vida até a velhice. As instituições de ensino desde a creche buscam o oferecimento de meios adequados ao melhor desenvolvimento possível da criança, por meio de um ensino agradável, prazeroso e de qualidade. Neste processo, a criança começa a se conhecer, desenvolver a fala e, enquanto isso não acontece integralmente, utiliza-se de expressões faciais ou corporais como forma de comunicação e expressão (BARILLI; CINTRA, 2013).

Nesse contexto, a dança apresenta papel importante no desenvolvimento da linguagem corporal da criança pequena, além de ter um caráter socializador (SILVA, 2010). Isso porque, para essa faixa etária, a dança está voltada para a liberdade de movimentos e a criação num processo de autoconhecimento da criança e a interação com professores, alunos no ambiente educacional. Assim como a musicalidade não se confunde com a música, a dança, nessa faixa etária consiste no movimento do dia a dia, leves ou fortes, diretos ou flexíveis, lentos ou súbitos, controlados ou livres. Todos fazem parte da riqueza dos gestos que se podem considerar como dança (LABAN, 1990).

Se, como diz NANNI (2008, p. 1), a dança enquanto uma “manifestação primitiva, era um mergulho no mundo mágico, onde os movimentos espontâneos surgiram da imaginação, ” então o papel da dança para os bebês na creche estaria ligado aos movimentos livres e naturais, sem coreografias predeterminadas, precisando de um educador ser apenas organizador social do ambiente pedagógico. Não é papel do professor estabelecer sequências e impô-las às crianças. Sua função é orientá-las para a descoberta de suas próprias faculdades (BERGE, 1988).

Ao mencionar a importância da liberdade de expressão da criança, Bregolato (2007, p. 143) afirma que agindo o professor como organizador social do ambiente pedagógico irá motivar a criança a buscar dentro de si “a fonte inspiradora de seu movimento”, no qual sentimentos e pensamentos estarão refletidos.

Nessa faixa etária, os movimentos corporais espontâneos da criança expressos a partir do sentimento inspirado pela música ouvida já se constitui dança (BREGOLATO, 2007). Lembram Barilli e Cintra (2013, p. 26092) que “as crianças sentem necessidade de movimentar-se, têm uma tendência natural à exploração do ambiente”.

Não se pode deixar de salientar que o recém-nascido tem atividade muscular mínima, sendo os movimentos evidenciados a partir de estímulos externos. Uma dinamicidade é observada nas quarenta semanas de idade, quando adquire a capacidade de sentar-se, evidenciando maior equilíbrio e controle (GESELL; AMATRUDA, 1987).

Logo, por volta dos dez meses, ao engatinhar, é possível observar a troca de posição sentada e em pé pela criança, sendo que entre dez e quatorze meses já é possível andar sozinha por alguma distância sem necessitar de apoio. E a partir de dois anos e meio já tem capacidade de movimentos em marcha e realização de outras atividades, considerando-se alcançada a “maturação da locomoção bípede” (PAPAIA; OLDS, 1981).

Assim, a criança de dois anos já tem a habilidade de emitir sons e fazer movimentos correspondentes à música, lembrando que a criança desde os seis meses já apresenta certos ritmos musicais ao fazer movimentos corporais. No primeiro ano, fase mais plástica no seu desenvolvimento, ela se expressa por meio da linguagem corporal, através de gestos e da dança (PAPAIA; OLDS, 1981). Aos três anos, a criança apresenta uma memória corporal, pois já manifesta sua própria afetividade, sendo seus movimentos naturais e espontâneos (LE BOULCH, 1982).

Feita essa explanação acerca da evolução motora do bebê de zero a três anos, consideramos que além da importância da dança como linguagem corporal, tal atividade é essencial para seu desenvolvimento motor da criança, e, em consequência, para o domínio crescente do esquema corporal (BRITES, 2016).

Desse modo, o RCNEI (BRASIL, 1998, 47) elenca entre as capacidades a serem desenvolvidas na etapa da educação infantil, a de ordem física que está

relacionada à “possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções e ao deslocamento com segurança”.

Na escola, o reconhecimento da dança foi gradualmente ganhando espaço no meio da arte, tendo valor cultural, corporal e pedagógico. Inclusive, passou a contar com sua inserção nos currículos de educação física. A LDBEN delimitou como obrigatório o ensino de arte na escola. Com isso a conscientização corporal se iniciou e, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais incluíram pela primeira vez na história, a dança como disciplina escolar (LIMA, 2010).

Logo, a dança auxilia o desenvolvimento do esquema corporal da criança, além do ritmo, da lateralidade e da noção espacial, desenvolvendo também a criatividade e oportunizando momentos de relação humana nas trocas sociais. Na dança, a criança se expressa emocionalmente e à medida que vai realizando os movimentos também vai conhecendo seu próprio corpo e limites (LIMA et al, 2012). Estes últimos não só são percebidos, como também são superados, quando ela é incentivada por um adulto ou por uma situação a vencê-los no decorrer da atividade física.

Como a atividade musical, a dança trabalha o ritmo, expressão, identidade, socialização, o trabalho em grupo, criatividade, autonomia e a confiança em conhecer o ambiente da creche. Além de lateralidade, sentidos, direções, equilíbrio, a dança desenvolve questões físicas e neurológicas no auxílio da maturação dos músculos, coluna, ossos, etc. Pode assim se locomover melhor dentro de um espaço, com mais autonomia (SILVA, 2010).

A dança trabalha muito os sentimentos e o emocional das crianças, o que significa ser extremamente interessante para o seu amadurecimento emocional . De acordo com Lima et al (2012), os benefícios da dança para a educação são verificados tanto no amadurecimento das questões emocionais da criança, como na sua inserção social. Favorece a sua aprendizagem de forma prazerosa, ao mesmo tempo em que desencadeia processos criativos.

Não para por aí, considerando também o grande auxílio no desenvolvimento psicomotor da criança pequena. (LIMA et al., 2012), os professores de educação física também vêm se interessando em pesquisar sobre a dança e suas funções na educação infantil.

Então, Pereira (2001, p. 61) afirma que os alunos com sua corporeidade, por meio da dança, podem ser levados a: “Conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]”.

De fato, na faixa etária da creche, o emocional da criança está muito ligado às suas ações. A dança, assim, se apresenta como mais uma forma de linguagem, de expressão de sentimentos, exploração do mundo e da diversidade cultural. Em decorrência, acontecem as transformações internas e externas da criança devido sua plasticidade cerebral (SILVA, 2010), desencadeando manifestações de sua forma de pensar e de se expressar. Assim pode habilitá-la, cada vez mais, a lidar com questões afetivas bem evidentes nessa fase de sua inserção social. Por isso que Schimidt (1969, p. 159) salientou que "é necessário que a criança se aproprie cognitiva e afetivamente de sua escola; e a escola é a principal responsável por este processo que se deve iniciar simplesmente por recebê-la com carinho".

E ao consideramos a emoção no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, temos de necessariamente trazer a obra de Wallon (2005) sobre a integralidade dos aspectos emocionais, motores e intelectuais infantis. Dada a importância dos gestos, todo tipo de movimento é linguagem na comunicação com o outro. Por exemplo, quando o bebê aponta um objeto, a avó que está perto dele, vai e o pega para ele. Mais tarde, o movimento de locomoção integra a criança, a qual supera a necessidade anterior, não mais precisando do adulto para buscar seus objetos. Sua demanda, passa a ser buscar o adulto para brincar com ela e com o objeto.

Nesta perspectiva, para Farias (2009, p. 20), “a dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos”.

Da mesma forma, a integralidade dos aspectos emocionais, motores e intelectuais é confirmado quando se analisa o link que se faz entre o som e o movimento. Quando o som chega à pessoa e ela passa ouvi-lo, as emoções podem influenciar o corpo dela, levando-o a movimentos (GEISSMAN apud PEDERIVA; TUNES, 2013).

Por essa associação, podemos perceber a dança como um recurso metodológico para o trabalho do educador da creche. Outros aspectos positivos

também percebemos no desenvolvimento da criança por desencadear processos criativos, perceptíveis de audição e movimento. Para Lima (2010, p. 16) “a dança é tão importante quanto falar, cantar, brincar, inclui uma riqueza de movimentos que envolvem o corpo, espírito, mente e emoções, que enriquece a aprendizagem. ”

Dança, como processo criativo e expressivo, permite que o mundo interior se relacione com o exterior (LABAN, 1990). Costa et al. (2006) diz que a dança trabalha tanto o eu da criança – a construção de uma personalidade - quanto a sua relação com a sociedade. Portanto, ela tem o papel de unificar corpo e mente. Nesse viés, é imprescindível que a escola valorize atividades que propiciem a troca de conhecimento e a espontaneidade. E, segundo Santos e Figueiredo (2003, p.109), “ensinar e aprender a dança é vivenciar, criar, expressar, brincar com o próprio corpo; é deixar-se levar pela descoberta de inimagináveis movimentos.”

Para Laban (apud MORANDI, 2006, p. 80) se “a criança tem o impulso inato de realizar movimentos similares aos da dança, sendo ela uma forma natural de expressão”, será o professor, como organizador social do ambiente pedagógico, que a conduzirá em suas atividades, o que permite a ela o desenvolvimento dos princípios do movimento, de forma espontânea e criativa.

E o educador, por sua vez, se não teve muita desenvoltura na dança, ele pode se propor a inovar e ousar, pois é responsável por oferecer práticas pedagógicas diversas e inovadoras às crianças pequenas, a fim de que com a dança, elas possam sentir os movimentos, conhecer seu corpo, tendo, gradativamente, como diz Barille e Cintra (2013), a consciência de ser e estar no mundo.

Assim, a partir deste apanhado teórico, concluímos que a dança como forma de expressão da criança está relacionada à musicalidade, tendo em vista a assertiva de que a criança pequena não se mostra indiferente quando exposta a situações sonoras. Por consequência, cresce em importância o papel do educador da creche de criar o ambiente receptivo à criança pequena, a fim de que sejam desencadeados os processos de desenvolvimento e aprendizagem, com atenção a gestos, esquema corporal e construção da natureza social da dança.

1.4. Desenho

A compreensão do homem como um ser social rejeita a ideia de que o ser humano traz ao nascer aptidões e capacidades já configuradas. Segundo a perspectiva vigotiskiana histórico-cultural há uma única potencialidade e aptidão, que seria a capacidade de aprender potencialidades e aptidões (MELLO, 2004).

A estrutura educacional da creche propicia o estabelecimento de relações entre educadores e crianças e entre pares. Em decorrência, a comunicação entre eles mediadas pelos sistemas simbólicos podem desencadear processos de desenvolvimento cultural. Quando as crianças pequenas podem se expressar por diversos meios, gestos, movimentos, dança e desenho. Este último, nos primeiros anos de vida se confundem com o prazer de se movimentar e deixar marcas (CAVATON, 2010; 2016).

Vários estudos desenvolvimentistas sobre o desenho infantil classificaram e denominaram fases do ato de desenhar (LUQUET, 1979; LOWENFELD; BRITAIN, 1977; PIAGET e INHELDER, 1990; VIGOTSKI, 2009). Entretanto o importante é entender as características evolutivas que a criança vai passando para comunicar significados por imagens gráficas.

Na idade da creche, o rabisco prevalece como movimentos para frente e para atrás. A visão do adulto deixa o rabisco à margem do grafismo infantil, mesmo sendo considerado o propulsor do desenho, sem que, no entanto, deste faça parte. Por isso, muitas vezes, os rabiscos foram desconsiderados pelos autores, por não trazerem significados, e passaram a estudar o grafismo quando a criança começa a dar formas e nomear suas figuras.

No entanto, o rabisco consiste numa atividade espontânea da criança, não exige material específico para o desenvolver essa atividade, pois ela pode utilizar-se de um simples graveto e terra, para expressar-se por meio do desenho. O desenhar para a criança pequena é um momento de liberdade. É por meio do desenhar, assim como na dança, a criança expressa sentimento e outras emoções que vem à tona no processo. Enquanto as crianças realizam os desenhos, elas o fazem com grande intensidade, porque as desenvolvem, em geral, cantando, dançando ou mesmo falando enquanto desenham. Por isso, é comum as crianças pequenas não finalizarem as atividades de desenho que foram iniciadas, deixando-as inacabadas e

iniciando outras. A atividade da imaginação, própria da experiência estética traz em si uma descarga de emoções e sentimentos expressos nos movimentos experimentados nos rabiscos (CAVATON, 2010).

É interessante observar o processo do desenhar, pois a criança com a idade de dois a três se atém ao momento presente, faz uma narrativa oral, nem sempre tem a ver com o que rabisca, e o produto final, muitas vezes, não é interpretado nem mesmo por ela. Mas o processo traz muitas informações dessa atividade. As crianças conversam, cantam, dançam. Podemos analisar a forma como elas seguram o giz, a compreensão delas quanto aos limites das margens das folhas. Todos esses elementos utilizados na fase do rabisco servem de parâmetro para se verificar o desenvolvimento infantil. A questão emocional, enfim, nessa fase inicial, é manifestada pela criança quando ela tenta nomear o que está desenhando, mesmo sem ter tido a intenção a priori (CAVATON, 2016).

Na fase dos bebês de 0 a 3 anos os desenhos infantis podem ser considerados como gestos expressos no papel com predominância da característica básica de garatuja (LOWENFELD; BRITAIN, 1977; PIAGET; INHELDER, 1990), também chamados de rabiscos.

Os rabiscos ou garatuja podem apresentar-se de forma desordenada, ordenada e nomeada (LOWENFELD E BRITAIN, 1977). O primeiro tipo consiste no movimento horizontal (de um lado a outro) ou vertical (de sobe e desce). A criança não está preocupada em representar com seu desenho um objeto ou uma pessoa. O seu prazer está em simplesmente rabiscar. Os movimentos são expressos em rabiscos, não havendo por parte da criança um compromisso com a representação, o desenhar para ela é meramente um ato que lhe sacia um prazer. Somente, posteriormente, a criança percebe que seus movimentos refletem os seus traços.

Na garatuja ordenada percebe-se um maior controle visual dos traçados, como uma tentativa de adequação do rabisco nos limites do papel, passando eles a aparentar características mais arredondadas, espiraladas ou em círculos (PIAGET; INHELDER, 1990). É o momento da tentativa de comparação entre o algo já visualizado e o desenhado, embora não se possa considerar pelo adulto a correlação identificada pela criança.

A criança de dois anos a três anos encerra o período em que ela traçava linhas sem representação, partindo para uma analogia simples entre um objeto e o traçado

e nomeando os desenhos. É quando faz a garatuja nomeada, tentativas da criança em nomear o seu desenho. Nesse momento, essa descoberta traz uma enorme satisfação e alegria, a qual diminui quando percebe que sua figuração foi apenas acidental. Entretanto, essa descoberta serve como incentivo para que ela busque novamente fazer desenhos com a intenção de representar outros objetos ou pessoas. Assim entre três e quatro anos, a criança começa a relacionar a forma com o objeto da realidade, com a pretensão de reproduzir as formas dos objetos, o que gera muitas vezes sucessos, mas também fracassos (LUQUET, 1979).

É a fase em que a criança cria esquemas suficientes adequados para que o desenho represente algo (PIAGET; INHELDER, 1990; LUQUET, 1979; VIGOTSKI, 2009). Outro salto qualitativo da criança é quando ela desenha o objeto conforme ela sabe, não se prendendo ao que vê, mas àquilo que lhe é essencial e de memória.

Enfim, a criança rabisca pelo prazer, pela diversão de rabiscar livremente, pela sensação prazerosa de deixar sua marca e para manifestar seus medos, descobertas, alegrias e tristezas (MOREIRA, 1993). Assim como o ato de dançar e a musicalidade lhe conferem prazer, isso ocorre com o desenhar, pois a criança tem a característica de estar sempre buscando a satisfação dos desejos próprios da faixa etária. Nessa etapa, como salientado, o fator preponderante do ato de desenhar é a busca de prazer através de suas primeiras figurações. Os movimentos que ela faz estão de acordo com o seu desenvolvimento do esquema corporal e com as sensações vivenciadas no momento em que ela desenha. Se ela se movimenta, enquanto desenha, seus rabiscos vão ser influenciados por tais movimentos.

Exemplificando, Anning e Rign (2009) contam que Mathews, um artista e educador artístico, observou o desenho e pintura dos seus filhos aos um e dois anos de idade: a realização de várias marcas que descreveu como rabiscos; a consciência de existência de sinais diferentes para movimentos diversos; eles pegavam a caneta ou lápis com a palma da mão; registro de marcas com certa correspondência com o movimento de seus corpos e objetos; desenhos em justaposições, e marcas em camadas. No período de dois a três anos, observou a pegada de material gráfico, utilizando as mãos como pinça; uso de linhas contínuas e contornos fechados para representar dentro e fora; combinação de linhas e contornos; contornos separados, porém ligados. Nas idades de 3 a 4 anos, passam a nomear as marcas, iniciando a representação simbólica; percebe-se a variedade de marcas possíveis de serem feitas

com os diversos materiais gráficos, instrumentos e superfícies disponíveis; utilização de círculo e linhas sem ajuda com intenção de representar um indivíduo, utilizando imagem parecida com um girino, cabeças/pés.

Em suma, as crianças pequenas constroem sua aprendizagem no ambiente e em relação com as pessoas do seu convívio social. O caráter social do bebê já se mostra desde a comunicação gestual entre pai, mãe e bebê nos gestos faciais e brincadeiras com sons e movimentos, tal como ocorre na brincadeira de esconde-esconde, que conjuga o movimento com as expressões faciais. Além das pessoas, os objetos são também socialmente importantes para o bebê, pois segundo RODRIGUES (2009) afirma, as interações humanas são mediadas pelos sistemas semióticos, neles incluído o objeto, enquanto experiências diversificadas entre a criança e o adulto e sua função cultural no cotidiano infantil.

Enfim, o educador na creche pode estar atento aos aspectos de liberdade, prazer e aos processos que desencadeiam o desenvolvimento cultural da criança. Ele também pode promover um contexto rico em experiências para criança, por meio do desenho, associado à musicalidade e à dança, não só como instrumento de estabelecimento de uma linguagem comunicativa, ensino, mas especialmente como uma possibilidade de promover a interação da criança no ambiente social e adequado da creche.

CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa tem o intuito de verificar como vem sendo trabalhada na creche a musicalidade e as expressões da criança pequena na dança e no desenho, sendo de nível de investigação tipo exploratória, de abordagem qualitativa, à medida que a proposta é de elaborar novos conceitos e ideias, com levantamento bibliográfico e estudo de caso, a fim de possibilitar uma visão geral, aproximada, a respeito do tema.

Quanto à participação, segue-se a pesquisa-ação de definição de Thiollent (1985, p. 14):

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

O delineamento por estudo de caso decorre da experiência da graduanda no estágio 4.2 feito na creche, o qual vem sendo adotado com maior frequência pelos pesquisadores sociais, conforme sinaliza Gil (2008, p. 58):

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A observação foi realizada no Centro de Educação Infantil – CEI no Região Administrativa da Asa Norte, com creche e pré-escola. Por esse atender as várias idades, a escola foi dividida em ambientes, sendo a creche no primeiro bloco com os Berçários e os Maternais.

A escola possui um corredor entre as salas bem espaçoso e um pátio entre o bloco da creche e o dos anos seguintes. O corredor e o pátio são espaços utilizados para as crianças brincarem com velotrol ou para dinâmicas diversas. Há também um espaço para atendimento psicomotor, 11 salas de aulas, sala de diretoria, secretaria, de professores, de elaboração da alimentação escolar para os alunos, refeitório, banheiros adequados a educação infantil e portadores de necessidade especiais, filtros, banheiro para funcionários, TV, DVD, som, parques infantis, camas elásticas, banheiros nas salas, área verde, piscina, água filtrada e energia pública e cozinha. No bloco da creche não tem biblioteca. Porém, as professoras combinam dia e horário com a bibliotecária situada no bloco do jardim de infância para as crianças pequenas irem à biblioteca dos mais velhos. Eis um esboço do ambiente, para fins de melhor visualização do espaço da sala do berçário II:



Figura 4 - Planta baixa da escola

Legenda numérica:

- 1- Grade vermelha (entrada e saída da área das salas de maternale berçários)
- 2- Corredor (onde as crianças andavam de velotrol)
- 3- Porta (de acesso ao berçário II)
- 4-Tatame (local das brincadeiras livres e intervenção da dança com o a TV e o DVD)
- 5- Local do lanche
- 6- Quarto da soneca
- 7- Banheiro das crianças
- 8- Varanda (local da intervenção da dança e do desenho)
- 9- Continuação da varanda onde tem um pula-pula.
- 10- Área verde (em frente a sala para as crianças brincarem)

Figura 5 - Legenda numérica da planta baixa da escola

Símbolos :





















	Todos traços vermelhos são as portas de grades		Estante onde estava a TV e os DVDs
	Traços em cor de pele são as portas		As estrelas são os brinquedos : cavalo pula-pula, carrinhos e outros
	Armário das crianças, logo na entrada da sala		Escorregador
	Pias adaptadas para as crianças		Armário das professoras
	Lavatório 1		Mesa das professoras
	Lavatório 2 (fundo branco) junto ao espaço de trocar as crianças (fundo amarelo)		Cadeiras de refeição para crianças
	Vaso sanitário para as crianças		Mesa onde colocava os lanches para servir
	Armário com produtos de higiene das crianças		Mesa grande para as crianças
	Tatames		Cama elástica
	Estante onde as crianças deixavam os copos de água (cada um tinha o seu)		Cadeira de Balanço 2 lugares

Figura 6 - Símbolos da figura 1

As observações e sessões foram feitas na turma de Berçário 2 – B2 com 14 alunos, da faixa etária/entre 2 e 3 anos. É uma creche de período integral e em cada turno com uma professora diferente e no mínimo duas monitoras, além das estagiárias.

Ambas as professoras entraram na escola no ano de 2016 e eram novatas, comparadas às outras professoras da creche. As duas com curso superior de pedagogia, enquanto as monitoras tinham níveis diferentes de escolaridade. A maioria

tinha formação de ensino médio, algumas cursavam o ensino superior e outras se preparavam para ingressar nele. As monitoras eram todas voluntárias.

Os alunos, em geral, estavam bem adaptados a ambas as professoras e monitoras. Porém, alguns alunos tinham um apego maior com a professora da manhã. As professoras brincavam muito com as crianças, mas possuíam estilos diferentes. Apesar de ambas levarem as crianças pequenas para a varanda da sala, ou espaço verde para andar de velotrol, a professora do turno matutino era mais ativa, carinhosa e brincava ao ar livre no espaço verde.

2.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 14 crianças do berçário 2, com idade aproximada entre 2 a 3 anos da classe social baixa, filhas e filhos de pais que trabalham em Brasília, mas moram em outras Regiões Administrativas; e a pesquisadora.

2.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE PESQUISA

Foram utilizados a observação participativa e o diário de campo como instrumentos básicos para o desenvolvimento da pesquisa. E os materiais foram DVD da Xuxa, músicas internacionais: Company e What do you mean? (Justin Bieber), TV, papel A3, giz de cera, aparelho sonoro e caneta.

2.4 PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

A diretora acolheu a pesquisadora para o estágio supervisionado do curso de pedagogia no CEI e a encaminhou a sala do Berçário 2. Depois de passar cerca de 80 horas de observação e participação no cotidiano escolar acompanhando as atividades propostas pelas professoras e, especialmente, procurando estreitar as relações com as crianças pudemos propor três sessões contendo atividades de música e desenho.

2.4.1 Sessões de pesquisa

A sessão 1 estava atrelada ao primeiro objetivo específico: Observar as mudanças corporais das crianças a partir de DVD musical da creche, permitindo novidades de movimentos da dança.

Para observar o ato de dançar da criança pequena, colocamos um DVD musical para dar a oportunidade de verificar o que faziam ao ouvir a música entre os pares. Também nos organizamos para interagir com as crianças, criando e também imitando a coreografia de alguma delas, sempre acompanhando o ritmo.

As sessões 2 e 3 foram acopladas ao segundo objetivo específico: Verificar as manifestações corporais e motoras da atividade de desenho junto a musicalidade da criança pequena:

Em ambas sessões, de duração média de 1h30min, colocamos músicas internacionais e de intensidade sonoras diferentes, uma calma e outra mais intensa, em que as crianças só ouviam a sonoridade da língua inglesa sem o aspecto semântico das letras. Oferecemos papel A3 de dimensões maiores para que as crianças tivessem mais espaço para desenhar livremente ao som das músicas.

2.5 PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DE DADOS

Após o relato das sessões, prosseguimos a análise com recorte daqueles momentos em que foi detectado o trabalhar da musicalidade, dança e desenho com as crianças.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente apresentamos os resultados de nossa pesquisa de maneira mais resumida, respondendo aos objetivos geral e específicos propostos e depois entramos em detalhes nas três sessões feitas no Berçário II que fizeram parte de nossas observações participativas.

3.1 RESULTADOS DO OBJETIVO GERAL

Para responder ao objetivo geral proposto neste estudo que consiste em analisar a musicalidade na creche de forma atrelada a outras expressões culturais e prazerosas das crianças, neste caso, a dança e o desenho, obtivemos como resultados de nossas sessões, a conjugação da música com o desenho e com a dança. Tivemos a oportunidade também em demonstrar a espontaneidade da expressividade corporal da criança pequena no desenhar e dançar, atividades essas desempenhadas por elas de forma prazerosa e adequada a essa faixa etária.

3.2 RESULTADO DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Neste item consideramos os objetivos específicos deste trabalho em três sessões aplicadas às crianças da creche, oportunidade em que colhemos as seguintes considerações a respeito de cada um deles, abaixo tratados:

3.2.1 Observar as mudanças corporais das crianças a partir de DVD musical da creche, permitindo novidades de movimentos da dança

Para responder esse objetivo utilizamos os procedimentos da primeira sessão. A proposta foi observar o dançar, conjugado à musicalidade, da criança pequena como instrumento do desenvolvimento infantil: cultural, esquema corporal, emocional e/ou cognitivo; bem como confirmar o que Vigotski chama de zona de desenvolvimento proximal como momento em que ocorrem as trocas de conhecimento e informação entre pares, ou entre a professora/pesquisadora e as crianças pequenas, ou seja, considerando a própria criança ativa no processo de

aprendizagem seu, do outro e com o outro. Assim analisamos todo processo, percebendo as condutas das crianças no seu desenrolar.

Quando colocamos o DVD musical na televisão, aguardamos a conduta das crianças, até o momento em que uma delas naturalmente fosse dançar por livre espontânea vontade. Três crianças pequenas (duas meninas e um menino) tomaram a iniciativa, tentando pegar o ritmo e pronunciar as palavras identificadas na letra da música. Ao mesmo tempo, contraíram e descontraíram os músculos de suas pernas, com leves movimentos para cima e para baixo, tentando repetir a coreografia do DVD.

Os três primeiros foram os que mais conseguiram desenvolver os movimentos da coreografia. Eles levantavam as mãozinhas, esticavam todo o corpo, pulavam e giravam. O menino, quando fazia este último movimento, jogava-se no chão e dava gargalhada. Logo, as demais crianças aderiram à brincadeira. Um menino que ainda balbuciava, tinha o costume de resistir a atender aos comandos, ao ser contrariado jogava-se no chão, cobrindo o rosto. Na brincadeira, entretanto, ele parou e ficou olhando a televisão bem concentrado, olhou para os amigos e voltou a olhar para a TV, balançando um lado, levantando uma perna e o outra, ficou girando e se jogando no chão.

Nesse momento, entramos na brincadeira, de forma simples, como participante e não como controladora da situação, porém seguindo nossos procedimentos para a atividade.

Logo no ingresso, tentávamos imitar, com as crianças, a coreografia do DVD, esperando alguma reação nova por parte delas. Foi quando uma menina promoveu um movimento diferente da coreografia. Imediatamente, imitamos o movimento feito por ela, olhando-a nos olhos. Ela sorriu e as outras crianças começaram a nos imitar.

Ao perceber que estava sendo imitada pelas demais, começamos a fazer movimentos independentes, mas ainda dentro do ritmo. Levantávamos a mão direita, rindo e abaixando a mão, repetindo com o lado esquerdo e após levantando os dois braços, ao mesmo tempo, girando. As crianças conseguiram repetir os movimentos, algumas confundindo os lados das mãos. Também batemos palmas, sendo acompanhada por todos, embora alguns errassem a mira na junção das mãos.

Depois passamos a levantar e agachar o corpo, volvendo o quadril. A maioria das crianças conseguia imitar de forma a completar o giro de 360°, enquanto outras só faziam de um lado de forma linear.

Em seguida, agachávamo-nos e nos levantávamos ao ritmo da música, o que as crianças pequenas conseguiram executar também.

Como foi algo muito fácil para todos, aumentamos a dificuldade, levantando somente um dos pés, o direito. Todos imitaram, mas cada um com um pé diferente. Alguns mantinham o pé levantado por mais tempo e outros desequilibravam. Com nossa troca de pé, as crianças riram, perderam o equilíbrio, começaram a pular e foram se desprendendo daquele movimento. Assim, mostrou-se que ter o domínio do corpo era um processo longo e elas eram bem pequenas ainda. Não tinham noção da lateralidade, mas elas sabiam espelhar o movimento direitinho.

Por fim, após vários passos e depois de a música estar prestes a acabar, demos uma cambalhota e observamos que apenas duas crianças tentaram, mas não conseguiram, outros três sentaram e levantaram o bumbum para cima, mas não deram cambalhota. As demais continuaram a ver o DVD e a dançar livremente com outras músicas.

As meninas e os meninos se divertiram, enquanto dançávamos. Foi uma atividade prazerosa para todos nós, desencadeando a participação ativa deles nas brincadeiras de dança.

Enfim, por meio desta sessão, observamos que:

- 1) As primeiras crianças ao ficarem em frente à televisão em que passava o DVD de música coreografada, se movimentavam imitando a coreografia.
- 2) Os sons e o fato das primeiras crianças terem tomado iniciativa influenciaram a aglomeração do resto das crianças na frente da televisão
- 3) As reações foram diversas, porém todos reagiram à música: alguns só ficaram concentrados inicialmente de longe e depois se aproximaram. Outros já chegaram perto, imitando a coreografia e tentando cantarolar, alguns tomaram a iniciativa e outros ficaram mais tímidos.
- 4) As crianças não conseguiam imitar todos os movimentos coreografados, mas conseguiam alcançar semelhanças.
- 5) Ao entrarmos na dança como participante, era uma novidade, então elas se surpreenderam, principalmente, quando foram imitadas. Elas riram e começaram a nos imitar.

- 6) Os movimentos de agachar e levantar eram feitos com tranquilidade. Movimento de rebolar só algumas conseguiam e não tinham noção de lateralidade.
- 7) Poucas tentaram fazer cambalhota sozinhas.
- 8) Todos riram em algum momento demonstrando prazer em movimentar-se com base nos sons ouvidos.

Ademais, nessa sessão, pudemos perceber que a todo instante havia a reação da criança aos sons, por meio do dançar nos momentos das músicas, esboçando as manifestações emocionais e prazerosas no ato de se expressar com seus corpos. O que creditamos importância ao papel da dança no processo de desenvolvimento da criança, não importando a perfeição da coreografia, mas o processo vivido do entrelaçamento dos movimentos gerados na dança com a música.

A partir disto, pudemos confirmar que a dança influencia significativamente o desenvolvimento da criança na creche. Quanto mais se oferece um ambiente musical propício ao dançar, maior se torna a consciência da criança sobre o seu corpo e sua capacidade de imprimir movimentos, de promover interações sociais e culturais, no ambiente da creche.

O movimento é inerente à natureza humana. Desde antes do seu nascimento, ainda na barriga da mãe, é uma das poucas formas de expressão do feto, através dos movimentos perceptíveis externamente, quando, ainda, no útero, a exemplo dos chutes dados, muitas vezes visíveis. De acordo com Lima et al. (2012, p. 1): “As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo.”

Nesta faixa etária, o objetivo do educador é proporcionar o maior número de experiências sensoriais, perceptivas e motoras, deixando correr o que Lima et al. (2012, p.1) chamam de “processo natural de vida, isto é, explorar, sentir, descobrir, perceber, integrar, aprender.” Segundo os referidos autores, é na educação infantil que a criança vive diversas experiências corporais de movimentos, o que dá a oportunidade a elas de “expressar sentimentos, emoções e pensamentos, possibilitando a ampliação no uso de gestos significativos e posturas corporais (p. 1).”

E, para finalizar a análise do objetivo específico elencado neste item, percebemos como a musicalidade, presente no ser humano, pôde contribuir para a

constatação da máxima de Vigotski, no sentido de que a criança é um sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento, aprendendo com a professora e seus pares. Neste caso, tendo a mediação da dança e dos movimentos em um ambiente propício às trocas de conhecimento, verificamos acontecer novidades e desafios para as crianças pequenas.

3.2.2 Verificar as manifestações corporais e motoras da atividade de desenho junto a musicalidade da criança pequena

A nossa intenção com as duas sessões aplicadas era observar o que aconteceria com as crianças no decorrer da atividade do desenho, considerando este como uma das principais fontes de exteriorização de aspectos internos da criança pequena, a partir da musicalidade, especialmente, verificando as manifestações corporais e motoras desta atividade.

Assim, pretendíamos observar se os desenhos, atrelados aos sons diferenciados, expressam sentimentos e emoções das crianças decorrentes das diversas intensidades musicais (uma calma e outra mais intensa). O momento foi propício, inclusive, para observar como a música interferia na escolha das cores, nos tipos de rabiscos, sua intensidade, correspondência dos movimentos dos rabiscos com os movimentos corporais naturalmente ocorridos, bem como na exteriorização dos aspectos subjetivos das crianças, tais como, afetivos e sociais.

Foram colocadas duas músicas internacionais, pois o objetivo não era fazer com que prestassem atenção ao significado das letras, mas apenas à sonoridade da música. Primeiramente, colocamos uma música com melodia mais suave e, posteriormente, outra com batidas mais fortes. Em cada ocasião, foram feitos desenhos, os quais seguimos mostrando e analisando, segundo o entendimento das características do desenho da criança dessa faixa etária, ou seja, rabiscos ou garatujas.

Nas duas sessões de desenho, registramos o que analisamos sobre o processo do ato de desenhar com música de apenas quatro crianças, duas meninas e dois meninos, pelo fato de serem os quatro que estavam presentes nas duas sessões. Cada uma delas tiveram a duração média de 1h30min.

3.2.2.1 Criança n. 1

Criança mais calada, chegava sempre dormindo e a professora tinha que acordar, sentando-o ou balançando. Os pais trabalhavam em Brasília. Era um menino mais introvertido e tranquilo.

Primeira sessão:

Essa criança ficou a maior parte do tempo em pé, enquanto desenhava. No seu primeiro desenho não falou nada e só movimentava as mãos e os braços, quando necessário o resto do corpo para mudar sua posição. Seus desenhos se mantiveram em traços circulares. No início, pegou cores claras e fez movimentos circulares espaçados, depois pegou algumas escuras e começou a sobrepor os rabiscos circulares que desenhava. Estava concentrado no desenho e na música, tanto que a monitora tentava falar com ele, mas ele não respondia.



Figura 4 - Sessão 1: foto do desenho da criança n.1

Segunda sessão:

Nesta segunda fase, a criança falava enquanto desenhava, mas sem se direcionar a outra pessoa. Percebemos tratar-se da fala egocêntrica, quando a criança organiza suas ações sempre narrando o que vai acontecendo (CAVATON, 2010; CAVATON E BARBATO, 2011; 2016). Ele disse: “Eu tô desenhando uma flor”. No entanto, logo depois, começou a falar os nomes das cores correspondentes aos gizos que escolhia para usar, enquanto desenhava novos círculos. Ele disse: “Vermelho..

amarelo.. verde.. azul” acertando as cores. Quando pegou o giz marrom ou o preto os chamava de azul também. Então, após, ele chamou nossa atenção e perguntou “tia gostou? ”. O incentivamos falando “sim, está ficando lindo... Claro que a tia gostou! ”

Além disso, esse menino fez associações após desenhar. Começou a posicionar o giz das cores respectivas em cima dos círculos que havia feito. E quando indagado sobre o que ele estava fazendo, respondeu: “É uma teia de aranha” e terminou de posicionar os gizes que faltavam.

Quando avisamos que a atividade havia terminado, ele franziu a sobrancelha e disse “Não”. Quando uma das monitoras da turma tentou retirá-lo da cadeira, ele começou a chorar e falou: “Não... vou embora com a minha mãe e com meu pai”. Ela pediu para a criança ir brincar com os outros. O menino respondeu: “ NÃO... pegou o meu desenho, não vou ... vou chamar a minha mãe! ”

Observando os movimentos circulares, percebemos que a criança não estava mais na fase dos rabiscos desordenados, pois já esboçava a característica circular, bem como havia uma nomeação por parte do aluno como teias de aranha, com associação, inclusive, dos gizes correspondentes à cor utilizada em cada desenho circular, intitulado por ele como sendo uma teia. Interessante que para a criança não importou nem mesmo desenhar a aranha, ele tentou desenhar como ele via as teias de aranhas (CAVATON, 2016).



Figura 5 - Sessão 2: Foto do desenho da criança n. 1

3.2.2.2 Criança n. 2

Com base em informações da escola, a criança observada vinha de família de poder aquisitivo maior em relação a outras crianças da creche.

Ela era altamente comunicativa, com fala bem desenvolvida para a idade (falava frases inteiras, perguntava, posicionava-se – “quero, não quero”-, tinha boa dicção, carinhosa e se dava bem com os colegas na maior parte do tempo.

Quase não usava chupeta. Era bem obediente às professoras e tinha o costume de pedir desculpas... etc. Gostava muito de dançar, sempre que colocávamos o DVD dançava.

Primeira sessão:

A criança n. 2 chegou atrasada e estava muito agitada nesse momento. Quando ela se sentou à mesa na varanda, entregamos-lhe o papel para ela desenhar o que quisesse.

Primeiramente, ela escolheu as cores vermelho e azul. Ao mesmo tempo, dançava, contraindo os joelhos, movimentando-se para baixo e para cima. Rabiscava em um ritmo paralelo ao da música e movimentava o corpo lateralmente, enquanto desenhava e escolhia o giz. Os seus rabiscos iniciais foram circulares, mas depois começou a fazer rabiscos verticais (de baixo para cima). E então, ela falou: “Tia terminei, vou ali brincar só um pouquinho tá tia? Já volto”. Esse fato nos mostrou que o desenhar é um ato de prazer, e que precisamos deixá-la livre para ir brincar e querendo, voltaria a desenhar.



Figura 6 - Sessão 1: Foto do desenho da criança n.2

Segunda sessão:

Na outra sessão de desenho, com a outra música selecionada, ela falou: Agora vou fazer um “desenho bem legal ... uma casinha... um castelo com o giz”. Então começou a dançar, movendo o quadril de um lado a outro e movimentando a cabeça da mesma maneira. Ela ria enquanto desenhava e dançava. Rabiscava em um ritmo próximo ao da música. Em alguns momentos dava gargalhadas para a amiga que quis desenhar mais. Ela optou por cores mais escuras e falou que tinha terminado. Então foi brincar. Segue o desenho abaixo:



Figura 7 - Sessão 2: Foto do desenho da criança n.2

Nota-se uma transposição de rabiscos desordenados para ordenados, não dá para sabermos se a fase é desordenada, pois o fator emocional expresso no seu desejo de brincar, ao invés de desenhar pode ter influenciado os rabiscos e movimentos da mão. No primeiro, percebemos o movimento de cima para baixo e vice-versa. Entretanto, não de forma linear, existindo uma tendência ao movimento circular. De qualquer forma, observamos que o mesmo era aleatório, sem nomeação por parte da criança.

3.2.2.3 Criança n. 3

Este menino era mais calado, não falava muito. A única coisa que pronunciava constantemente era “não”. Ele era mais comunicativo por expressões faciais e corporais com uma das monitoras da tarde. Gostava muito de brincar de lutar e ela aderiu às brincadeiras. Ele dava gargalhadas com ela, mas na maior parte do tempo era um menino sério. Ainda usava chupeta para dormir.

Primeira sessão:

A criança, em análise, sentou-se na cadeira, ajeitando-se à mesa junto com outra criança. Logo começou a falar: “eu gosto de marrom... óh, marrom..”.



Figura 8 - Sessão 1: Foto do desenho da criança n.3

Nesse momento, outra criança que estava na mesa ao lado fez o mesmo com a cor vermelha: “óh, vermelho...”. Repetiram várias vezes rindo e brincando entre si. Essa atividade proporcionou a interação entre pares, tendo entre as crianças o elo das falas sobre a escolha das cores.

Segunda sessão:

Na segunda sessão a criança estava mais agitada. No decorrer da música começou a movimentar seu corpo, dançando e fazendo movimentos de baixo para cima. Os seus traçados eram fortes em sentido vertical e horizontal, mais aproximado da fase das garatujas desordenadas. Pediu para aumentar o som e aproximar o aparelho sonoro a ele, enquanto desenhava.



Figura 9 - Sessão 2: Foto do desenho da criança n.3

3.2.2.4 Criança n. 4

Um menino com muita energia, brinca com os colegas e fala bem. Consegue pronunciar palavras e as vezes contar estórias. Porém, em certas ocasiões era um pouco agressivo com os colegas. Principalmente, quando brigava com um colega da turma.

Primeira sessão:

Essa criança ao ouvir o som, começou a dançar. Quando indagado se havia gostado da música, o menino disse sorrindo “Sim! ”. Ele começou a desenhar e conversar com os colegas sobre o giz de cera que escolhia. Logo, veio bem perto do aparelho sonoro e ficou se movimentando para baixo e para cima sorrindo perto de nós. Ele pediu que nos aproximássemos mais dele com a música. Dançava e sorria, olhando para os colegas, enquanto desenhava. Ainda foi à mesa, ao lado, falar que o desenho da amiga estava ficando bonito! Neste primeiro desenho, observamos rabiscos desordenados. Sua animação estava voltada para a atividade musical e à dança, enquanto desenhava.

A seguir, o desenho realizado pela criança na primeira sessão:



Figura 10 - Sessão 1: Foto do desenho da criança n.4

Segunda sessão:

O segundo desenho destacou a intenção de nominar o desenho pela interpretação da música, demonstrando certa autonomia ao afirmar: “Tia, agora eu vou desenhar a música viu tia!” Isso foi muito interessante, pois ele quis interpretar a música, utilizando cores diferentes para a música agitada



Figura 11 - Sessão 2: Foto do desenho da criança 4

Os movimentos dessa criança não têm um único padrão. Nele há vestígios de movimentos horizontais, verticais e circulares, demonstrando que os movimentos estavam em harmonia com aquele momento de vivência musical. Atribuiu

expressamente aos rabiscos, as características da interpretação musical por ele conferidas.

3.3 CONCLUSÕES

Nestas sessões, percebemos a interação da atividade musical, conjugada ao desenhar por um processo de aprendizagem emocional, motora e cognitiva da criança pequena, sendo visível o papel de tais atividades na liberação da criança, tanto em relação à sua criatividade, quanto na expressão das suas subjetividades.

Foi possível observar a atuação da musicalidade, do dançar e do desenhar de forma bem espontânea e prazerosa, viabilizando o desenvolvimento de experiências perceptivas, corporais variadas para a criança pequena que podem favorecê-las no processo educacional. Também contemplamos a importância da criança pequena ser vista como sujeito ativo na construção do conhecimento segundo a teoria histórico-cultural de Vigotski (1989), verificando a importância do outro na aprendizagem, fortalecendo tanto a autonomia quanto à troca social.

As crianças demonstraram sentimentos gerados com a musicalidade, independente da letra das músicas ouvidas. De uma sessão para outra ficou perceptível como o desenhar foi importante para possibilitar à criança pequena expressar os seus sentimentos, criatividade, desenvolvimento motor, socialização. Também evidenciamos a possibilidade de ser ator de seu próprio crescimento, na relação entre o ambiente favorável e a criança. Com essas sessões se vislumbrou o diálogo entre a musicalização, o dançar e o desenhar no desenvolvimento da criança pequena.

O trabalhar conjugado da atividade musical, dança e desenho de forma prazerosa e não impositiva é fator a ser considerado pela educação de crianças pequenas. O processo de desenvolvimento infantil foi desencadeado por atividades de movimentação com brincadeiras do corpo, ritmo, construção de signos gráficos. Um as crianças pequenas mexeram os lábios de forma rítmica, outras os braços e as mãos, algumas os quadris e as pernas, enquanto progressivamente demonstraram a alegria por estar participando, criativamente, e expressando suas emoções, conforme os sons musicais aconteciam. O emocional se apresentava desde a escolha das cores a serem utilizadas, pela força aplicada aos rabiscos, e até mesmo pelo avanço nas garatujas, com tentativas de nomeação dos rabiscos.

Algumas crianças demonstraram avanços nas suas garatujas ordenadas, tendo um menino, inclusive, dado sentido ao seu desenho. Inicialmente, disse que estava desenhando uma flor, mas logo em seguida começou a fazer desenhos circulares e coloridos. Ainda que de forma desordenada, conseguiu associar os gizos com as cores utilizadas, numa nítida tentativa de expressar como ele via uma teia de aranha. Fez rabiscos circulares, dizendo tratar-se de teias de aranha, ao mesmo tempo em que colocava em cada círculo, o giz da cor correspondente. Ele movimentava as mãos e braços, e quando necessário mudava a posição do corpo.

Outra criança imprimiu uma relação entre os movimentos corporais, contraindo joelhos, para baixo e para cima, e fazendo os rabiscos paralelamente a eles, inicialmente circulares e posteriormente verticais. Foi visível o prazer que ela tinha com o dançar e o rabiscar, tentando nomear também seu rabisco com o castelo.

Essas sessões mostraram que, embora a fase própria dos 2 aos 3 anos seja de rabiscos ou garatujas, desordenadas, ordenadas ou com tentativas de nomeação, nesta faixa etária tais atividades podem ser desenvolvidas de forma prazerosa, pois é no desenhar, nos movimentos corporais e na musicalidade, que encontramos os meios de levar as crianças pequenas a se expressarem e, como sujeitos ativos, participarem do próprio processo pedagógico, junto com os professores e seus pares. A correlação entre os diversos sons ouvidos, a dança e movimentos faciais e corporais das crianças demonstrou que tanto o desenhar como a musicalidade e o dançar, são altamente prazerosos nesta fase.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, como delimitado no percurso metodológico, teve o objetivo de analisar a musicalidade na creche de forma atrelada a outras expressões culturais e prazerosas das crianças, a dança e o desenho.

O desenvolvimento do trabalho levou em consideração uma abordagem sobre a temática envolvida com o objetivo geral, iniciando com um breve apanhado sobre as circunstâncias sociais existentes, quando do surgimento do espaço da creche.

Após, avaliamos o que os teóricos da área trazem a respeito do papel pedagógico da musicalidade, do desenhar e do dançar no processo de aprendizagem da criança pequena. Fizemos, também, um contraponto entre a base teórica escolhida e o que Vigotski chama de teoria histórico-cultural, compreendendo a criança pequena como um ser em desenvolvimento, com aprendizagens num ambiente escolar propício à interação com o outro, professora e pares, mediadas pelos sistemas simbólicos.

Adotamos, assim, a pesquisa qualitativa, de tipo exploratória, com estudo de caso, conforme sessões realizadas no estágio da creche.

A opção por tais sessões decorreu do fato de se ter constatado que no ambiente da creche, local de nosso estágio, não havia uma educação musical pela falta de compreensão do que seria propriamente a musicalidade e também não existia uma prática pedagógica apropriada em relação ao desenho. Lamentavelmente, verificou-se que apesar de a música estar presente na creche, ela se limitava a rotina, como instrumento de controle e de atenção para os quereres e direcionamento das professoras, havendo uma maior preocupação com o caráter assistencialista da idade, ainda nos tempos presentes. Também se observou o trabalhar da musicalização e da expressão corporal somente na aula de educação física. Percebemos, contudo, que não havia propriamente uma intenção pedagógica de se trabalhar a musicalidade e o movimento corporal livre, mas somente alguns exercícios físicos, para os quais a professora compreendia serem importantes por proporcionar às crianças o conhecimento do próprio corpo e da coordenação motora.

Dessa forma, foram realizadas as sessões com músicas, num momento associado à DVD musical com danças e em outros dois, com o desenho. Nessas últimas oportunidades, utilizou-se música internacional, porque não havia intenção de que eles prestassem atenção na letra das músicas. A proposta pedagógica com a

música e o desenhar era observar as manifestações corporais e motoras livres e prazerosas durante a atividade por parte das crianças.

A primeira sessão trouxe a música com a dança e nossos resultados sugerem que as crianças dançaram enquanto escutavam as músicas com manifestações emocionais e prazerosas por meio das expressões corporais e faciais que faziam. Elas se movimentaram tentando imitar a coreografia do DVD musical. Houve adesão de outras crianças às primeiras, todas se expressando emocionalmente com seus corpos e sons balbuciados. A entrada da pesquisadora, compartilhando a atividade com as crianças lhes causou surpresa, alegria, descontração e prazer.

Por meio da revisão literária, das observações do estudo empírico, ficou constatado ser mais do que plausível que a musicalidade, a dança e o desenho contribuem para o desenvolvimento infantil da faixa etária de 0 a 3 anos. Tais áreas influenciam, como visto, o progresso neurológico, físico, emocional e social da criança pequena.

Como visto no suporte teórico, a musicalidade é um comportamento do ser humano e se desenvolve à medida em que a este é fornecido um ambiente de atividades musicais. Como instrumentos para trabalhar a atividade musical têm-se: jogos musicais, paisagens sonoras (sons da natureza), materiais caseiros (construção de objetos musicais por meio de utensílios caseiros) e o corpo humano (conhecendo seu próprio corpo e utilizando dele como produtor de sons).

Igualmente, a dança se mostrou como uma expressão cultural do bebê. Ela, assim como a musicalidade, está presente desde os primórdios da humanidade. O movimento corporal da criança pequena está ligado à sua comunicação entre o interior e o exterior. Ele auxilia a motricidade, a qual influencia o cognitivo, facilitando o social. Por meio dos movimentos e expressões corporais - a dança - a criança pequena explora seu corpo e o ambiente em que está inserida. Tanto a dança, quanto a musicalidade e o desenho possibilitam o desenvolvimento infantil.

Por meio da atividade da dança confirmou-se ainda que o oferecimento de um meio pedagógico intencional ligado ao dançar e ao se expressar musicalmente pôde, além de oferecer uma atividade pedagógica diferenciada, evidenciar as questões observadas desde os primórdios em relação à dança e à musicalidade, como na união grupal, nas reações de cada sujeito perante os sons, na reação de todos, fisicamente, seja por expressões faciais ou por outros movimentos do corpo.

Nesta pesquisa da creche, o interesse pelos sons e pela música e o dançar foram atrelados a autonomia da criança, pois inicialmente elas que se posicionaram sozinhas na frente da TV, comprovando a teoria de que elas são participantes ativas no seu processo de aprendizagem. Evidenciamos também a influência de uma na aprendizagem da outra, considerando nossa observação sobre algumas crianças que ao verem alguns de seus amigos dançando, igualmente se posicionaram perto da TV e tiveram então suas próprias reações.

As gargalhadas demonstraram como as atividades se desenvolveram de forma prazerosa. Foi perceptível o prazer das crianças em participarem dela. Por outro lado, o fato da pesquisadora ter entrado como participante não direcionou os movimentos corporais da criança. A intervenção aconteceu de forma livre mesmo que direcionada para fins pedagógicos. A criança se sentiu à vontade para tentar a coreografia do DVD, criou novos passos em outro momento e ainda acompanhou a dinâmica criada pela pesquisadora posteriormente!

Os resultados ainda sinalizam a necessidade de oferecimento de trabalhos musicais com bebês na creche, para que as crianças pequenas possam reconhecer e construir suas possibilidades musicais em experiências diversas sonoras. Isso é completamente diferente da visão de arte apenas como técnica e espetáculo, resultando no sofisma de que só se pode ser musical se a pessoa for capaz de aprender e treinar esses sons padronizados. Por este errôneo pensamento, desconsidera-se a criatividade e a liberdade do ser humano de produzir sons diversos, originais, e de se expressar diante deles. Exclui, porque delimita quem é ou não musical.

Ademais, foi possível verificar na pesquisa que o desenho é também mais uma fonte de prazer e um meio de expô-lo. O processo de desenhar na idade abordada é mais importante do que o resultado final. Ao utilizar deste instrumento de forma conjuntada com a musicalização e a dança, pôde-se observar os movimentos corporais refletindo sentimentos nas garatujas apresentadas pelas crianças. Eram rabiscos circulares e realizados livremente quanto à criatividade e expressão das suas subjetividades. O aspecto prazeroso e espontâneo contribuiu para o desenvolvimento de experiências perceptivas, corporais variadas, favorecendo o processo educacional. Ele propicia o amadurecimento das características de coordenação motora,

conhecimento da própria força, além de possibilitar à criança expressar-se no ambiente em que está inserida, deixando sua marca nos desenhos.

A diversidade das reações das crianças pequenas às músicas tocadas e o processo de suas construções no papel demonstram os benefícios da dança, musicalidade e desenho na educação infantil, pois possibilitaram trocas sociais de informação, a imaginação e criatividade. O que nos leva a considerar o ambiente da creche como lugar propício onde os educadores devem promover a educação musical, o dançar e o desenhar prazeroso da criança, mesmo sendo elas bem pequenas.

Inclusive, a periodicidade destes tipos de atividades pode ser um potente instrumento de "avaliação" tanto do desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos, quanto de autoavaliação do desempenho das próprias professoras para adoção de eventuais modificações do encaminhamento pedagógico e do ambiente educacional oferecido para os bebês.

Outro fator que consideramos importante na análise foi constatar que o educador de crianças que nunca tocou um instrumento se acha incapaz de trabalhar a musicalização na escola. No desenvolver do estudo, como já assinalado anteriormente, ficou visível ainda estar bem presente a ideia de dons inatos de algumas pessoas. Esse pensamento errôneo sobre alguns indivíduos serem "amusicais" se mostra prejudicial, por reduzir as possíveis intervenções pedagógicas com bebês.

Mostrou-se ser de grande relevância serem implementados estudos posteriores sobre a musicalidade atrelada a outras formas de expressão da criança pequena, para que se desconstruam paradigmas de não capacidade musical dos educadores. Eles precisam se sentir capazes de trabalhar isso com as crianças para que no futuro elas também não pensem que só alguns são musicais e, por conta disto, em função de medo ou anseio de julgamentos, percam um leque de oportunidades de se comunicarem e de se expressarem musicalmente.

No caso do desenho, os estudos precisam evidenciar a utilização diária do desenhar prazeroso de criança bem pequena, que fazem rabiscos ou garatujas livremente, testando os limites do papel e a organização de seus movimentos. Com base nisso é possível sugerir ao professor da educação infantil usar o desenho como instrumento avaliador da construção de conhecimento da criança pequena, quando

ele abre a escuta atenta do que a criança está apresentando no seu processo educacional, por meio do desenho e da significação dada a ele.

Afinal, a criança pequena deve ser vista como sujeito ativo na construção do conhecimento, aprendendo com o outro mais experiente e fortalecendo tanto a autonomia quanto à troca social.

Essas foram nossas considerações sobre a importância de se mostrar o presente trabalho a toda sociedade e universidade. Tendo evidenciado nos estudos feitos que a musicalidade, o desenho e a dança são atividades necessárias para o desenvolvimento das crianças, concluímos este trabalho desejando que os profissionais da educação se conscientizem das suas capacidades de se desenvolverem nessas áreas e de providenciar tais ambientes propícios. Afinal, é possível trabalhar pedagogicamente com crianças bem pequenas e ainda desencadear os processos de desenvolvimento. As atividades de musicalidade, dança e desenho, como as que foram realizadas nessa pesquisa, promovem a liberdade da natureza social, da troca de conhecimentos e das reações conseqüentes a essas trocas, possibilitando uma nova sociedade com processos pedagógicos menos engessados e positivamente transformadores!

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS FUTURAS

Nossas perspectivas profissionais após a conclusão da graduação é reinventar constantemente os processos de atividades pedagógicas com as crianças pequenas, sem impor limitações ao desenvolvimento infantil, oferecendo assim, uma educação de qualidade, onde a atividade criadora tenha seu verdadeiro espaço de liberdade.

Após todas as ricas experiências já citadas no memorial, pretendemos seguir o estudo referente à musicalidade, dança e desenho da criança pequena numa dimensão ainda mais profunda. Efetivamente, vislumbramos, se possível, a realização de uma pós-graduação, ou até mesmo, de um mestrado, seguido de doutorado.

O interesse pessoal com a educação infantil acende nosso desejo de pensar um processo pedagógico mais inovador. Nossa intenção é buscar novas possibilidades para o processo pedagógico, com criação de jogos apropriados e com o trabalhar da musicalidade no seu conceito amplo, não engessado à música industrializada.

Ademais, há outro motivo a despertar o desejo de continuidade dos estudos acadêmicos, que é a proximidade familiar com dois bebês (cinco e sete meses), cujas mães já sinalizaram autorizar um futuro estudo com elas.

Por fim, toda a busca acadêmica tem um objetivo final que é aplicar as melhorias para o processo acadêmico da criança pequena em sala de aula, onde pretendo atuar, seja na SEEDF ou mesmo no âmbito particular.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, B. C. L. de. A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel. **Nuances: Estudos sobre educação**, v. VII, setembro de 2001.

ALBANESE, O. ANTONIOTTI, C. O desenvolvimento da Linguagem. In: BONDIOLO, Anna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 203-211.

ANNING, Angela. e RING, Katty. **Os significados dos desenhos de crianças**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBA, Fernando. Núcleo Educacional Barbatuques. O corpo do som: experiências do Barbatuques. **Música na Educação Básica**. Brasília, 2013.

BARILLI, Daniele e CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. Dança na educação infantil: uma estratégia pedagógica para a educação sustentável. **XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Educere, 2013.

BEINEKE, V. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n. 34, p. 42-57, jan-jun.2015.

BERGE, Yvonne. **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. **Lei 13.278**, 2 de maior de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional,

referente ao ensino da arte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>> Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. MEC. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. (BRASIL, 2006). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Referencial Nacional Curricular Educação Infantil**. Disponível em: <volume3.pdf.>, V. 3, Brasília, 1998. Acesso em: 20 abr. 2017.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura Corporal da Dança**. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2007.

BRITES, Luciana. Como melhorar a coordenação motora final? Londrina: **Revista NeuroSaber**, 2016, artigo 8. Disponível em: <<https://neurosaber.com.br/artigos/como-melhorar-a-coordenacao-motora-fina/>> Acesso em 20 mai. 2016.

BRUNER, Jerome. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa, Instituto Piaget, 2007.

CAVATON, Maria Fernanda F. **A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de Conhecimento da criança de seis anos**. 2010. 174f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____. Desenho infantil: uma forma de expressão da criança. In: BARBATO, Silviane; _____. **Desenvolvimento humano e educação**: contribuições para a educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju: UNIT, 2016, p. 185-205.

_____ e BARBATO, Silviane. A fala egocêntrica na criança de 6 anos, na construção coletiva da escrita. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países da língua portuguesa**, v.1, n. 11, set. 2011, p. 78-102. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/reaa/article/download/11592/13360>> Acesso abr. 2017.

CERVELLINI N. H. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Ed. Plexus, 2013.

COSTA, Débora B. V et al. **Escola: dança, teatro, aprendizagem e desenvolvimento**. Publicado em dezembro de 2006. Disponível em: <http://docplayer.com.br/14080301-Escola-danca-teatro-aprendizagem-e-desenvolvimento.html#show_full_text> Acesso em: 20 jun. 2017.

DWORKING, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.

ESCOLANO, Augustin e FRAGO, Antônio. V. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIAS, S. F. O movimento corporal no contexto da educação infantil. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-SIMONE-FIDELISFARIAS.pdf>>. Salvador, 2009. Acesso em 05 abr. 2017.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Traduzido por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GESELL, Arnold Lucius; AMATRUDA, Catherine. **Diagnóstico do Desenvolvimento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas SA, 2008.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula. **Presença pedagógica**, v. 8, n. 45, maio/junho, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ILARI, B. S. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.9, p.7-16, 2003.

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

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até os 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LIMA, Meriele da Silva. **A importância da dança no processo de ensino da aprendizagem,** 2010. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-danca-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____ et al. A contribuição da dança para o desenvolvimento motor na educação infantil. 2012. Disponível em: <www.efdeportes.com/efd175/danca-para-o-desenvolvimento-psicomotor.htm >. Acesso em: 12 mai. 2017.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

LUQUET, George Henri. **O desenho infantil.** Porto: Livraria Civilização, 1979.

LURIA, Alexander R. **Curso de psicologia geral.** Trad. Paulo Bezerra. V.1 São Paulo: Civilização Brasileira, 1979.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev S.; _____; LEONTEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ed. Ícone, 1988.

MALLMANN, M. L. C. e BARRETO, S. J. A dança e os seus efeitos no desenvolvimento das inteligências múltiplas da criança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v.1, n.4, 2004, p. 51-56.

MELLO, Suely Amaral. Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens.** São Paulo: Ed. Avercamp, 2004, p. 135-155.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

NANNI, Dionísia. **Dança educação: pré-escola à universidade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

OLIVEIRA, Josué; OLIVEIRA, Tiago. Batucatudo: explorando sonoridades por meio de instrumentos de percussão, **Música na Educação Básica**. Londrina, v.6, n.6, 2014.

PAPAIA, D.E.; OLDS, S.W. **O Mundo da Criança**. Rio de Janeiro, McGraw-Hill do Brasil, 1981.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Ed. Prismas, 2013.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho et al., Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. **Kinesis**, Porto Alegre, n. 25, p. 60-61, 2001.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

RANIRO, J. e JOLY, I. Z. L. Compartilhando um ambiente musical e afetivo com bebês. 2012. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista_musica/ed4/pdfs/RevistaMeb4_compartilhando.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

RODRIGUES, A.A. e MOLINA, A. A. Relações históricas entre literatura infantil e educação infantil: breves considerações. **Anais** da XII Jornada de pedagogia da FAFIPA, 21 a 24 de outubro de 2013. Políticas públicas educacionais no Brasil: perspectivas, desafios e possibilidades, p. 11-26

RODRÍGUES, Cintia. **O nascimento da inteligência**: do ritmo ao signo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, R. C. dos; FIGUEIREDO, V. M. C. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Revista Pensar a Prática**, vol. 6, 2003, p. 107-116. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16052/9835>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

SCHIMIDT, M.J. **Educar pela Recreação**. 4.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

SILVA, Ana Margarida T. C. Almeida. **Dança para bebês**: ao encontro de estratégias metodológicas na adaptação da dança educativa à primeira infância. Lisboa: Escola Superior de Dança, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança.** Campinas: Papirus, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

VERDERI, EB. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica.** São Paulo: Phorte, 2009.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico, livro para professores.** São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 2005.