

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**A MÚSICA COMO LINGUAGEM EXPRESSIVA NA FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM RORAIMA**

Bruna Costa Mariano Ferreguetti Souza

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, novembro de 2020



BRUNA COSTA MARIANO FERREGUETTI SOUZA

**A MÚSICA COMO LINGUAGEM EXPRESSIVA NA FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Duarte.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Elena Campo Fioretti.

Boa Vista, RR
2020

Copyright © 2020 Bruna Costa Mariano Ferregueti Souza

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0945
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729m Souza, Bruna Costa Mariano Ferregueti.

A música como linguagem expressiva na formação dos professores de educação infantil em Roraima. / Bruna Costa Mariano Ferregueti Souza. – Boa Vista (RR) : UERR, 2020.

85 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Duarte.

1. Música 2. Educação Infantil 3. Pedagogia 4. Roraima I. Duarte, Rosângela (orient.) II. Fioretti, Elena Campo (co-orient.) III. Universidade Estadual de Roraima – UERR IV. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR V. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2020

CDD – 372.21

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR.

FOLHA DE APROVAÇÃO

BRUNA COSTA MARIANO FERREGUETTI SOUZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 25/11/2020

Banca Examinadora



PROF^a. DR^a. ROSÂNGELÁ DUARTE
Orientadora
UFRR



PROF^a. DR^a. MARISTELA BORTOLON DE MATOS
Membro Titular Interno
IFRR



PROF^a. DR^a. JESSICA DE ALMEIDA
Membro Titular Externo
UFRR

Boa Vista – RR

2020

DEDICATÓRIA

*Com carinho,
dedico este trabalho
ao meu esposo **Jair**
e minha filha **Helena**,
amo vocês.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, Autor da vida, que escreveu minha história e guia meus passos continuamente: “Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória pois a Ele eternamente. Amém.” (Romanos 11:36).

Ao meu marido, Jair Nery Ferregueti Souza, pela história de amor e união que estamos construindo juntos, lado a lado. Meu cúmplice e parceiro de todas as horas. Agradeço por sempre estar ao meu lado e acreditar que eu conseguiria vencer mais esta jornada. Amo você todos os dias!

À minha filha, Helena Mariano Ferregueti Souza, que ainda dentro de meu ventre me acompanhou nesta trajetória e, mesmo sendo tão pequenina, já me ensina imensamente. Você chegou para fazer os meus dias mais felizes, meu eterno amor!

Aos meus pais, José Geraldo Mariano e Sueli da Costa Mariano, por serem minhas referências, minha base, por todos os ensinamentos sábios e preciosos, pelas orações, pela dedicação e amor incondicional em todos os momentos.

À minha irmã e amiga, Brenda Costa Mariano, por toda uma infância – musical, diga-se de passagem – vivida e desfrutada com a melhor companhia que eu poderia ter. Agradeço também por contribuir com a tradução do resumo desta pesquisa.

Aos meus sogros, Paulo Cezar Britto Souza e Marlucy Ferregueti Souza, por me receberem como filha, por serem exemplos para mim, pelas orações e por todo o apoio.

Aos meus cunhados, Samuel Ferregueti Souza e Caroline da Silva Bessa Ferregueti Souza, pelas orações e torcida. Aos meus sobrinhos, Samuel Filho, Marco Aurélio e Benjamin, por me permitirem as vivências lúdicas e amorosas de suas infâncias.

À Universidade Estadual de Roraima (UERR) e ao Instituto Federal de Roraima (IFRR), por oportunizar a continuidade de meus estudos neste curso de Mestrado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UERR/IFRR), em especial aqueles com quem tive o prazer de compartilhar momentos de construção de saberes em sala de aula: Dr^a

Alessandra Peternella, Dr. Ednaldo Coelho Pereira, Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira, Dr^a Ênia Maria Ferst, Dr. Jaci Lima da Silva, Dr^a Leila Maria Camargo, Dr. Lucas Portilho Nicoletti, Dr^a Nilra Jane Figueira Bezerra, agradeço por compartilharem seus conhecimentos e me permitirem crescer intelectualmente.

À minha querida orientadora, professora Dr^a. Rosangela Duarte, que com sua maestria e paciência conduziu a construção desta pesquisa, apoiando-me sempre que precisei. Agradeço por ser tornar uma grande amiga nesta caminhada e por contribuir para o meu crescimento como pessoa, pesquisadora e docente.

À professora Dr^a. Elena Campo Fioretti, pelas valiosas contribuições na co-orientação deste estudo, que enriqueceram tanto este trabalho. Agradeço por incentivar minha formação acadêmica, crítica, educacional e, sobretudo, humana.

À professora Dr^a. Larissa Silva Gonçalves, por me presentear com a participação na disciplina “Arte e Formação da Criança” do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRR, no Estágio em Docência. Agradeço por me lembrar o quanto é importante brincar e deixar a criança interior fruir.

À minha querida amiga e orientadora na graduação, professora Dr^a. Ana Cláudia Paula do Carmo, por me apresentar ao grupo de pesquisa do Núcleo Criança, Educação e Arte, enquanto sua aluna na UFRR. Agradeço também por ser uma grande incentivadora para que eu entrasse neste Mestrado em Educação da UERR.

À Banca examinadora, em nome das professoras: Dr^a. Jéssica de Almeida e Dr^a. Maristela Bortolon de Matos, por participarem nos momentos de qualificação e defesa, dedicando tempo à leitura e contribuindo com sugestões muito pertinentes ao tema.

A TODOS QUE CONTRIBUÍRAM COM ESTA PESQUISA:

MUITO OBRIGADA!!!

O som não tem lugar, mas ocupa o espaço. A música toca, o ruído assedia, o rumor envolve o corpo todo. Quem foge de uma cena abaixando as pálpebras, cobrindo os olhos com as mãos, ou virando as costas, não consegue se livrar de um ruído, de um clamor. Nenhuma divisória o detém. Qualquer matéria, a rigor, vibra e conduz o som, sobretudo a carne.

(RICHTER; LINO, 2019, p. 14)

RESUMO

O presente estudo reflete sobre a Música como linguagem expressiva a ser promovida na infância, uma vez que a construção da linguagem musical perpassa por dinâmicas envolvendo vivências e experiências, sendo estas suscitadas pela interação dos sujeitos (professores e crianças) com o objeto (a Música). Com o objetivo de investigar a formação inicial nos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Roraima, em busca de identificar o preparo dos graduandos e futuros professores para as práticas de Musicalização na Educação Infantil, dialoga-se a respeito de normativas legais que regem a implementação da Educação Musical nos cursos de Pedagogia, bem como sobre as propostas de Musicalização para a Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular de Roraima (DCRR). Para então, analisar o processo de formação musical dos pedagogos na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Estadual de Roraima (UERR). Como metodologia, foi adotada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), ressaltando: a interpretação da relação entre teoria e prática indicadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos pesquisados, a fim de se verificar se os documentos abordam a Música como conteúdo obrigatório em seus currículos e se o que consta garante de fato a formação para o propósito apresentado. Os resultados obtidos, pelos quais foi possível verificar a escassez de evidências da presença da Música nos currículos e ementas dos cursos, bem como deduzir sobre a deficiência na formação musical dos futuros professores de Educação Infantil, justificam a necessidade de atualização e reformulação das propostas curriculares, tendo em vista a importância da linguagem musical dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Infantil. Pedagogia. Roraima.

ABSTRACT

This study reflects on Music as an expressive language to be promoted in childhood, since the construction of musical language goes through dynamics involving experiences and experiences, which are raised by the interaction of subjects (teachers and children) with the object (Music). In order to investigate the initial training in the Pedagogy courses of public universities of Roraima, in order to identify the preparation of students and future teachers for the practices of Musicalization in Early Childhood Education, there is a dialogue regarding the legal regulations that govern the implementation of Music Education in the Pedagogy courses, as well as the proposals for Musicalization for Early Childhood Education present in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Documento Curricular de Roraima (DCRR). To then analyze the process of musical formation of pedagogues at the Universidade Federal de Roraima (UFRR) and Universidade Estadual de Roraima (UERR). As a methodology, the Analysis of Content proposed by Bardin (2011) was adopted, emphasizing: the interpretation of the relationship between theory and practice indicated in the Pedagogical Projects of the courses researched in order to verify if the documents address the music as mandatory content in their curriculum and if what is contained actually ensures the training for the purpose presented. The results obtained, by which it was possible to verify the scarcity of evidence of the presence of Music in the curriculum and menus of the courses, as well as to deduce about the deficiency in the musical formation of future early childhood education teachers, justify the need to update and reformulate the curricular proposals, taking into account the importance of the subjects' musical language.

Key-words: Musical education. Child education. Pedagogy. Roraima.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular.....	55
Quadro 2 – A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil: o Documento Curricular de Roraima.....	56
Quadro 3 – A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil em Roraima: o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFRR.....	60
Quadro 4 – A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil em Roraima: o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UERR.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEDUC/UFRR – Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima

CrEAR/UFRR – Núcleo Criança, Educação e Arte da Universidade Federal de Roraima

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DCRR – Documento Curricular de Roraima

f. – Frequência

FESUR – Fundação de Educação Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 A música como linguagem expressiva humana para a formação da criança musical.....	16
1.2 As especificidades do currículo e as infâncias na tríplice fronteira em Roraima	20
1.2.1 O currículo e a Educação Infantil	20
1.2.2 A Base Nacional Comum Curricular: identidade e diferença na infância	22
1.2.3 O Documento Curricular de Roraima: reflexões sobre a Educação Infantil em um contexto de diferenças culturais	27
1.2.4 A musicalização de crianças no contexto das diferenças: como a música entra no currículo?	32
1.3 A música na formação docente para a Educação Infantil.....	36
1.3.1 A formação no curso de Pedagogia: breve histórico	36
1.3.2 A formação de professores de Educação Infantil	38
1.3.3 Formando professores musicais.....	40
1.4 Os cursos de Pedagogia das universidades públicas de Roraima: contextos institucionais acadêmicos.....	42
1.4.1 O curso de Pedagogia na Universidade Federal de Roraima – UFRR	42
1.4.2 O curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Roraima – UERR ..	44
2 METODOLOGIA.....	47
2.1 Procedimentos metodológicos e campos de pesquisa	48
2.2 Fontes documentais para análise dos dados	50
2.3 Fundamentos da Análise de Conteúdo	51
2.4 Exploração dos documentos de investigação.....	55
2.4.1 A música nos Documentos Curriculares: nacional e de Roraima	55
2.4.2 A música nos Projetos Curriculares dos cursos de Pedagogia em Roraima: UFRR e UERR.....	60
3 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
3.1 A música como linguagem e expressão: uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	63
3.2 A música no contexto das diferenças: explorando o Documento Curricular de Roraima	65

3.2.1 Música para bebês	66
3.2.2 Música para crianças bem pequenas	67
3.2.3 Música para crianças pequenas	69
3.2.4 Orientações gerais sobre música na Educação Infantil	70
3.3 A música no curso de Pedagogia da UFRR	72
3.4 A música no curso de Pedagogia da UERR	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	80

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de nascer, o ser humano já ensaia um rico ambiente sonoro em sua jornada intrauterina, no mundo inefável – anterior a linguagem das palavras – em que os sons se entrelaçam com a vida (ALVES, 2008). A música produzida e experimentada pelo indivíduo se relaciona com o corpo, dentro e fora dele.

A presente pesquisa aborda a linguagem musical como uma potencialidade de expressão humana. Diante da ação de promover a musicalização na infância será possível formar sujeitos musicais, ao considerar que os prazeres da música vão além de simplesmente ouvir e englobam os processos de apreciação, escuta e execução, pois as experiências sonoras são também culturais e se desenvolvem no coletivo.

Os diversos sons executados pelos animais (latir, miar, rugir etc.) se diferenciam da linguagem referenciada, visto que o homem possui a capacidade de interagir com os sons e, por meio deles, produzir significados, através das emoções e sensações (LINO, 2015).

Desse modo, considerando a música como linguagem expressiva humana, apresenta-se como problema desta pesquisa a seguinte questão: De que maneira a formação acadêmica nos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Roraima prepara os futuros docentes para as práticas de Musicalização na Educação Infantil?

Para dar conta de responder a esta indagação, o objetivo geral consiste em: Compreender o processo de formação inicial, em um contexto de musicalização, de discentes dos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Roraima, que formam os profissionais que atuam na Educação Infantil.

Por sua vez, são objetivos específicos desta investigação:

- ▶ Conhecer os documentos legais que regem a implementação da Educação Musical nos cursos de Pedagogia;
- ▶ Identificar as propostas de Musicalização para a Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular de Roraima (DCRR); e
- ▶ Analisar o processo de formação musical do pedagogo, mediante as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Esta pesquisa está seccionada em capítulos e para fundamentação da proposta de análise, dialoga-se com estudiosos como: Brito (2010, 2012, 2013); Duarte (2010, 2015); Figueiredo (2010, 2017); Fonterrada (2020); Henriques (2011, 2018); Lino (2010, 2015), entre outros.

Na Fundamentação Teórica são explicitadas considerações a respeito da importância da Musicalização no universo infantil, ao considerar a música como linguagem expressiva humana e a criança como ser musical.

Expõe-se, em seguida, uma apresentação referente ao currículo na Educação Infantil, com base nas proposições da BNCC e do DCRR, direcionando o diálogo ao olhar às infâncias que convivem no Estado de Roraima para, posteriormente, pensar sobre a Musicalização na Educação Infantil em um contexto de convivência de diversos povos, que compartilham diferenças culturais.

No viés do processo formativo, explana-se sobre a formação musical dos professores de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia a fim de que se possibilite vivências e experiências musicais com as crianças e, por fim, discorre-se sobre a estrutura organizacional e curricular dos cursos de Pedagogia da UFRR e UERR, com o propósito de compreender como foram sistematizados os conhecimentos nas graduações.

Na Metodologia se descreve o percurso de construção desta investigação, que se fundamenta pela pesquisa bibliográfica e documental e utiliza como procedimento metodológico a Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2011). Dessa forma, busca-se explorar a relação da teoria com a prática referenciadas pelos documentos oficiais, que regem a implementação da música como conteúdo obrigatório nas ementas e currículos dos cursos de Pedagogia.

Na Análise de Dados se apresenta as inferências e interpretações dos resultados da pesquisa, com o intuito de responder a pergunta investigativa e apontar os caminhos adotados para a formação musical do pedagogo nos cursos de Pedagogia da UFRR e UERR.

Nas Considerações Finais se dispõe sobre as implicações do trabalho docente na Musicalização das crianças como resultados que são relacionados à atuação dos pedagogos, a partir do qual, reflete-se suas formações.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A música como linguagem expressiva humana para a formação da criança musical

Os bebês e as crianças sempre estiveram presentes nos diversos cenários das sociedades, o que se justifica pelo fato de serem estas, respectivamente, as condições biológicas humanas no princípio da vida.

Embora sejam observáveis as características correspondentes desta fase (infância), a criança, por longo período da História, não foi percebida dentro de suas particularidades, que transcendem os aspectos fisiológicos e psicológicos, partilhando também de processos decorrentes dos âmbitos sociais, culturais e históricos (KUHLMANN JR, 2010).

O surgimento da concepção de criança como ser histórico e social se cercou de divergências a respeito da construção do sentimento de infância. Defende-se que a apreensão com esta etapa do desenvolvimento gerou um novo olhar sobre este pequeno ser, decorrência da Modernidade, uma vez que anterior a esse tempo a criança era vista como um adulto em miniatura, como propôs Ariès (1981) em sua obra sobre a infância europeia.

Muniz (1999) discorre que a noção, conceituação e valorização da infância não ocorreu de maneira linear nem natural nas sociedades, visto que resultaram das produções de modelos culturais e econômicos em diferentes épocas, sendo caracterizados de acordo com os contextos vigentes.

No Brasil, a definição do conceito de infância acompanha o dinamismo e as contradições de diferentes concepções, em que:

[...] são inúmeras formas de conceber a criança, a educação e as relações sociais cotidianas, mesmo dentro de um mesmo grupo social, quanto mais quando pensarmos isso a partir da sociedade brasileira, que desde antes da chegada do colonizador é multiétnica e multicultural, portanto, múltiplas são as formas de educação e cada grupo se organiza para garantir às novas gerações uma educação que possibilite aos seus serem reconhecidos e se reconhecerem na própria sociedade e diferenciar-se de outras (PINHO, 2018, p. 46).

Sendo assim, os modelos de infâncias foram se delineando com o passar dos anos até alcançar a compreensão do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, advogado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A

partir disso, o debate referente ao entendimento se ampliou em outros documentos normativos, que versam sobre a educação das crianças brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade e produz cultura (BRASIL, 2009). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma essa concepção de criança que:

[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social (BRASIL, 2017, p. 38).

Com base nessa concepção de infância – fundamentada no entendimento de que a criança faz parte de um meio social e cultural, interage e se apropria dos conhecimentos sistematizados universalmente –, busca-se compreender o processo de formação musical dos sujeitos.

Neste contexto, Fonterrada (2020, p. 15) defende que: “[...] a Música é um direito de todos. Não existe cultura, atual ou antiga, que não cultive sua expressão musical”. Desse modo, a linguagem musical é representativa e compreende uma das formas de expressividade humana.

Outrossim, Lino (2010) versa sobre a música como expressão da organização sonora de culturas e sociedades. Henriques (2018) corrobora este entendimento, ao discorrer que a música é uma prática sociocultural construída mediante o potencial de se desenvolver musicalmente que todo ser humano possui. Logo, a criança é um ser musical. Contudo, o desenvolvimento da musicalidade não é algo inato. Constrói-se através da soma de experiências vivenciadas no âmbito cultural das sociedades (MARTINEZ; PEDERIVA, 2017).

Destarte, oportunizar experiências musicais em tenra idade é essencial para a formação da criança musical, não necessariamente com a pretensão exclusiva de formar musicistas, mas com o propósito de promover o gosto, as sensações, emoções e o prazer de musicalizar.

De acordo com Lima e Stencel (2010):

Musicalizar é tornar a música acessível a todos, usando a música elementar que está inserida no movimento e na palavra. É fazer com que as crianças amem a música, preparando-as para realizarem com alegria a prática musical. É construir o conhecimento com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical através do estímulo, e assim contribuir para a formação global da criança (p. 91).

Assim, a criança vivencia as experiências musicais em sua formação enquanto sujeito, partindo daquilo que a toca e a sensibiliza, através de sua expressividade, pois: “[...] infância é sinônimo de musicalidade” (LINO, 2010, p. 82).

Lino (2015) disserta sobre a potência da narratividade sonora infantil, a medida que a criança, por meio de uma interlocução lúdica, consegue pôr-se em linguagem. Segundo a autora, o ato de entrar em linguagem ocorre na infância, em um contexto de troca de experiências, principalmente, através das brincadeiras. O desenvolvimento da linguagem musical das crianças também ocorre de maneira dinâmica.

Ainda no ventre materno, envolvido por um rico universo ruidoso, o bebê já possui a capacidade de ouvir e interagir com os sons. De acordo com Ilari (2002, p. 84): “[...] os bebês não são passivos aos sons do ambiente acústico uterino; muito pelo contrário, os mesmos estão muito atentos ao ambiente sonoro, aprendendo sons diversos, de música e de linguagem”.

Ao nascer e no transcorrer do desenvolvimento biológico, o bebê produz inicialmente incisos vocais, a fim de se comunicar e, dessa maneira, busca experimentar as dinâmicas do discurso sonoro (LINO, 2015).

Henriques (2018) versa que todas as pessoas, dentro de suas especificidades, são capazes de se desenvolver e se expressar musicalmente, pois tal condição não deriva da noção de talento, mas está relacionada com as oportunidades de uma educação musical democrática, que precisa ser disponibilizada desde a infância.

O desenvolvimento da linguagem musical na infância deve se aproximar daquilo que é próprio do universo infantil. A formação musical precisa abarcar o que Brito (2013, p. 106) considera como: “Conhecimento intuitivo, calcado na experiência do fazer, portador de ganhos de complexidade que, por essa via, conduziram as experiências para planos mais elaborados”. Logo, a construção da musicalidade parte das experiências infantis e visa expandir os horizontes de apreciação, criação e execução sonoras.

Duarte (2010, p. 82) propõe que as experiências sonoras, isto é, o fazer musical é requisito fundamental para compreender a música. Segundo a autora: “A construção de conceitos a ser realizada pelo sujeito, passa por um processo complexo, no qual se faz necessário vivenciar ricas experiências no fazer musical”.

Conforme já explanado, não existiu modelo ideal e único de ser criança, no entanto, é possível observar, nas diferentes sociedades e culturas, elementos que são faculdades inerentes ao ser humano, como o brincar e o fazer musical (TRAVERZIM, 2015). Dessa maneira, a linguagem musical se entrelaça às brincadeiras na infância e nos modos que as crianças se relacionam com a música.

Segundo Lino (2010):

[...] a música como substantivo plural não prescreve, mas emerge na infância como brincadeira, acolhendo e se nutrindo de vários repertórios que lhe conferem identidade, servem à diversão e à alegria para expressar a necessidade de lançar o corpo à sensibilidade de soar (p. 84).

Nesta sensibilidade de soar, a criança se utiliza da música como linguagem expressiva. Sobre o assunto, Brito (2012) descreve que as crianças reinventam a música. A autora ainda afirma que a música é um brinquedo para elas, por isso o fazer musical na infância acontece pelas práticas de imitar e criar, longe do caráter mecanicista que possa ter o ensino da música (BRITO, 2013).

A formação da criança como sujeito histórico, cultural e musical depende de oportunizar experiências de produção de narrativas sonoras nas brincadeiras, pois: “[...] fazer música é brincar” (LINO, 2010, p. 83). Na expressividade de sua linguagem musical, a criança dança, canta, grita, silencia, interage com os sons, os instrumentos e movimentos, vinda e desvinda os ouvidos, cria, independentemente de padrões preestabelecidos de notação musical: ela brinca.

Ao considerar a música como linguagem expressiva humana, faz-se necessário refletir sobre o currículo da Educação Infantil, considerando a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de identificar o lugar da música na escola, mediado pelas práticas pedagógicas promovidas no dia a dia na formação de crianças musicais.

1.2 As especificidades do currículo e as infâncias na tríplice fronteira em Roraima

1.2.1 O currículo e a Educação Infantil

No diálogo sobre o currículo é necessário compreender que esta discussão extrapola as relações cultivadas no meio escolar e alcança aspectos amplos, que dizem respeito à sociedade. Nesta perspectiva, Apple (1982) defende que:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de área de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significados que a escola distribui. Isto é, o “corpus formal do conhecimento escolar” pode se tornar uma forma de controle social e econômico (p. 98).

O controle social e econômico, mencionado pelo autor, pressupõe o estabelecimento de mecanismos intencionais que buscam regular a sociedade, por conseguinte, a organização deste domínio se inicia na infância. Na escola, essas deliberações são fundamentadas pelo currículo.

Moreira (2007, p. 19) define o conceito de currículo como: “[...] o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. Dessa forma, refletir acerca do que se direciona – de forma intencional, pois o currículo não é neutro – às crianças brasileiras é importante para entender as relações sociais no processo educativo.

Peloso (2017) discorre que a infância representa a base de um projeto de constituição da humanidade no sujeito. Por essa razão, avaliar o currículo voltado para a Educação Infantil é fundamental para identificar quais crianças e para que fins (sociais, econômicos, políticos) elas estão sendo formadas.

A Educação Infantil no Brasil se tornou reconhecida ao romper com um viés predominantemente assistencialista, por meio de lutas sociais, configurando-se como direito próprio da criança somente no final do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), por sua vez, estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no país (BRASIL, 1996).

Inicialmente, o oferecimento de uma educação sistematizada para as crianças brasileiras representava e reproduzia a origem socioeconômica a qual pertenciam. De acordo com Vercelli, Alcântara e Barbosa (2019), as práticas educativas se diferenciavam em: 1) assistencialistas e compensatórias para as camadas populares; 2) preparatórias para o ensino primário para as camadas médias e baixas; e 3) propostas educativas alternativas, culturais e lúdicas, que visavam o desenvolvimento integral das crianças de classes média e alta.

Após ser alçada como direito da criança, a Educação Infantil foi se estruturando através de posicionamentos teóricos, práticos, pedagógicos e políticos. Assim, passou-se a discutir as práticas e a estabelecer documentos que a normatizam e regulamentam.

Neste movimento, no ano de 2017 houve a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Este documento, de caráter normativo, é descrito como referência nacional obrigatória para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares (BRASIL, 2017). Na análise da BNCC, assomam-se dúvidas referentes às concepções de currículo que norteiam as propostas para as etapas da Educação Básica, especialmente para a Educação Infantil.

Refletir sobre o currículo no contexto inicial de formação das crianças brasileiras – múltiplas e diversas – corresponde a um aprofundamento nas relações de saber e poder, que permeiam as políticas públicas educacionais, responsáveis por definir o sistema escolar de maneira intencionalmente organizada.

Dessa forma, discorre-se a seguir sobre o currículo na Educação Infantil, a partir das proposições da BNCC, que compõem o Documento Curricular de Roraima (DCRR), em um contexto específico que se resume à tríplice fronteira em Roraima, tendo em vista as diferenças culturais, que constituem as identidades das crianças brasileiras e estrangeiras, nesta região.

No contexto regional explicitado, em razão das relações próprias de fronteira e mais recentemente por motivos de ordem política e econômica, agregam-se à população de Roraima migrantes de outros países, destacando-se, por conta da expressiva quantidade, os venezuelanos, guianenses e haitianos (ARAÚJO, ALMEIDA, SPOTTI, 2020).

Além do retrato externo, também fazem parte da população do Estado de Roraima os povos indígenas: Macuxi, Wapichana, Taurepang, Patamona, Ingaricó, Yanomami, Ye'kuana, Waimiri-Atroari e Wai-wai. Esses povos, de diferentes composições étnicas e culturais, habitam as trinta e duas terras indígenas de Roraima, como também o espaço urbano (GARZONI, BETHONICO, 2019).

Sobre o exposto, Duarte (2010) discorre que:

O reconhecimento das diferenças socioculturais pode ser visto e notado na sociedade roraimense porque se tem a oportunidade de se conviver com diferentes pessoas das mais distintas regiões brasileiras, assim como com comunidades indígenas e pessoas vindas de países estrangeiros que se fazem presentes (p. 49-50).

Esta heterogeneidade não é exclusiva do contexto roraimense e pode ser observada em outras localidades brasileiras, retrato determinado por diversos fatores, como a extensão territorial do Brasil, que reflete, na realidade, um quadro de deslocamento de pessoas que buscam melhores condições de vida, oportunizadas pela expectativa de trabalho que o equilíbrio econômico desperta.

Portanto, será tratado a seguir sobre a implementação de um currículo nacional comum para a Educação Infantil, observando as identidades e diferenças das crianças brasileiras e de todas as outras, independentemente de etnias, origens e nacionalidades, particularmente, as que vivem em Roraima.

1.2.2 A Base Nacional Comum Curricular: identidade e diferença na infância

A construção de um documento de referência, que trouxesse certo nível de unificação ao ensino no sistema escolar brasileiro, é discutida há anos, desde a Constituição Federal de 1988, que representou a abertura do processo de redemocratização no país.

Após essa proposição, em 1996, a LDB reafirmou a necessidade de adequações dos currículos da Educação Básica a uma base nacional comum. Outros documentos normativos (Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação) ratificaram esse entendimento.

Neste contexto,

[...] a proposição de “conteúdos mínimos” para a educação, prevista desde 1988, foi retomada na perspectiva da igualdade de direito a oportunidade de aprender e se desenvolver que possui toda criança brasileira que frequenta uma escola (VERCELLI; ALCÂNTARA; BARBOSA, 2019, p. 38).

Dessa forma, emoldurava-se a proposta de garantir que os direitos de aprendizagem fossem unânimes a todos os estudantes. Mesmo sendo pensada para oportunizar e democratizar o acesso aos conteúdos mínimos de aprendizagem, existem contradições a serem observadas, a medida que a BNCC se apresenta como obrigatória, inclusive para a Educação Infantil.

Costa, Nascimento e Neves (2019) versam que:

A BNCC aglutinou forças políticas distintas em torno de um mesmo objetivo: uma política nacional propositiva de currículo, que busca estabelecer o que é apropriado ensinar num território de 8,5 milhões de quilômetros, o quinto maior no mundo, com uma população de 209 milhões de habitantes, quinta maior população mundial, e com uma diversidade cultural imensurável (p. 39-40).

Logo, percebe-se que seguir um currículo nacional unificado é extremamente complexo, considerando as características locais e regionais, bem como as diferenças culturais, que constituem as identidades no Brasil.

Moreira e Candau (2008) definem identidade como um ato performativo, ou seja, não é resultado de uma essência, fixa e pré-definida. Ao invés disso, a identidade é tecida nas inter-relações pessoais (reais e imaginárias), em uma dinâmica complexa, que deriva das situações colocadas aos indivíduos em contextos diversos.

Ao dialogar sobre identidade, é importante ressaltar que este debate caminha ao lado da questão das diferenças, pois: “As afirmações sobre identidade, assim, envolvem afirmações, não explicitadas, sobre outras identidades diferentes da nossa” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 43).

Candau (2011) afirma que as diferenças são geradas no âmbito das realidades sócio-históricas, em um processo de construção-desconstrução-construção, e perpassam por questões de poder. Vale frisar que, nesta concepção, as diferenças não se assemelham às diversidades, isto é, não são termos de correspondência direta. Há uma distinção de caráter conceitual, razão pela qual não podem ser compreendidas como a mesma coisa.

É fundamental estabelecer sob qual ótica se pretende analisar as especificidades do currículo da Educação Infantil. Diante essa problemática, considera-se importante promover maior aprofundamento na discussão que envolve os conceitos a respeito de diversidade e diferença, visto que em muitas ocasiões as palavras são reconhecidas como similares, embora não sejam.

Gimeno Sacristán (2001) dispõe que:

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno (p. 123-124).

A partir dessa visão, é possível perceber que a diversidade na educação, tal como ela é posta, promove discursos antagônicos. Nesta perspectiva, optou-se na presente pesquisa por conduzir o debate pela vereda das diferenças culturais, ao invés de utilizar o termo diversidade, com a pretensão de assumir um posicionamento que valoriza as identidades, constituintes e construídas no contexto das diferenças, rompendo com as hegemonias que mascaram as desigualdades.

No currículo da Educação Infantil, as ações pedagógicas devem estar firmadas no campo das experiências, que corroboram para a humanização da criança. Esta passa a frequentar a escola, local que contribui para a socialização, a apropriação de identidades, a conciliação e o reconhecimento das diferenças (individuais e coletivas), a partir de elementos lúdicos (o brincar, o faz de conta, o fazer musical etc.), marcantes nesta etapa do desenvolvimento humano.

Deschamps (2019) explica que a BNCC não deve ser confundida com o currículo, mas compreendida como a referência para a construção e reformulação dos currículos nos diversos segmentos dos sistemas escolares. Entretanto, existe uma incongruência, visto que a BNCC apresenta, de maneira prescritiva e pragmática, uma série de objetivos de aprendizagens a serem ensinados em determinadas faixas etárias. Sendo assim, para a aplicabilidade ativa do documento:

Cabe às redes, escolas e comunidades estabelecerem um diálogo — tenso e produtivo — com as definições da Base Nacional e criarem objetivos de aprendizagem próprios de cada ambiente escolar, que construam identidades, conversem com a cultura local e, principalmente, escutem as crianças e seus territórios (VERCELLI; ALCÂNTARA; BARBOSA, 2019, p. 38).

A realização desse diálogo é fundamental para que os sistemas de ensino não repliquem a BNCC sem considerar as especificidades e potencialidades, regionais e locais, e, assim, contemplar as identidades – como ato performativo – das crianças. É preciso muita atenção e esforço coletivo para não engessar as experiências na infância, com o propósito de se estabelecer o êxito escolar nos

objetivos pré-fixados, descaracterizando a construção dos saberes de forma lúdica e dialogada.

Antes da aprovação da BNCC para a Educação Infantil, o currículo nesta etapa era construído em conformidade com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que se delineia como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória (BRASIL, 1998). Com o advento da BNCC, o currículo precisa estar de acordo com as orientações contidas no texto, visto que se trata de um ordenamento jurídico de caráter normativo e obrigatório, conforme já exposto.

A problematização do currículo na Educação Infantil gera dúvidas e polêmicas. Discorrer sobre uma base nacional para o currículo na infância também produz indagações e preocupações que vão além daquilo que é ensinado de maneira explícita, especialmente, sobre como está posicionada a questão da identidade e diferença em um documento que se diz “comum”.

Sobre isso, Abramowicz e Tebet (2017) versam que:

Há um problema epistemológico na proposta de BNCC para aqueles que se propõem a pensar a partir do campo da diferença: como se unificam diferenças, como torná-las consenso, quando historicamente foram construídas de maneiras desiguais e hierárquicas, como se colocam a dialogar, em igualdade, forças tão desiguais e diferentes, e por que harmonizar diferenças? Em uma base comum, o que será colocado para fora? Que diferença não fará parte? O que será considerado como comum? Não há consensos possíveis sem exercício de força, saber/poder que estabeleça o que é comum (p. 194).

Desse modo, no bojo das diferenças marcantes que constituem os brasileiros, ao retomar o diálogo sobre o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e culturais, busca-se identificar o que a BNCC institui acerca das diversas formas de ser criança.

Na BNCC, analisando a parte intitulada “A Etapa da Educação Infantil”, a questão das diferenças culturais é abordada superficialmente. No texto, percebe-se que a temática ora se apresenta como diferença ora como diversidade, sem uma identificação particular quanto aos conceitos (BRASIL, 2017).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil correspondem às condições de aprendizagem a serem asseguradas na infância. Dentre eles, apresenta-se: “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e

do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p. 38).

Assim, neste apontamento, coloca-se como prerrogativa ampliar as experiências das crianças, ao passo que convivem e partilham de outras identidades no contexto da Educação Infantil.

A BNCC para a Educação Infantil está estruturada em “campos de experiências”, que são equivalentes às competências para serem aprendidas na infância. Entre eles, destaca-se o campo denominado: “o eu, o outro e o nós”, que traz como síntese das aprendizagens, isto é, como “[...] elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2017, p 53), a seguinte proposta:

Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro (BRASIL, 2017, p. 54).

Diante isso, verifica-se que a questão da diversidade é sobreposta e equiparada com solidariedade e respeito ao outro. Ser criança na aldeia indígena, no centro da cidade, nos bairros mais pobres, nos abrigos de imigrantes, entre outros extremos contextos, é profundamente diferente e a escola – por meio do currículo – precisa compreender e valorizar isso.

O controle social e econômico que exerce a unificação do que é comum (característico) a um grupo hegemônico gera um modo de pensar sobre a infância – romantizada – que não é consenso, nem mesmo dentro de um único Estado (como Roraima), tampouco em uma abrangência de caráter nacional.

Assim, para a reflexão sobre o assunto, sugere-se a seguinte indagação: Por que uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? A resposta é apresentada de forma direta, a partir da compreensão que diz: “[...] para que um tipo de infância se realize sobre todas as crianças, sem que elas mesmas possam se interrogar sobre ela” (ABRAMOWIC; TEBET, 2017, p. 196).

1.2.3 O Documento Curricular de Roraima: reflexões sobre a Educação Infantil em um contexto de diferenças culturais

É extensa a problemática sobre a análise da BNCC abrangendo aspectos nacionais, entretanto, para o presente momento, a exploração desta pesquisa se delimitará ao contexto referente ao Estado de Roraima.

Roraima se localiza na Região Norte do Brasil. Sede do governo estadual, o município de Boa Vista está situado acima da linha do Equador, sendo a única capital brasileira localizada totalmente no hemisfério Norte.

Com relação as fronteiras de Roraima, o Estado apresenta por limites: “[...] a Venezuela ao Norte e Noroeste, a República Cooperativa da Guiana ao Leste, Pará ao Sudoeste e Amazonas ao Sul e Oeste” (OLIVEIRA, 2016, p. 38). Assim, organiza-se em uma tríplice fronteira internacional formada por: Brasil, República Bolivariana da Venezuela e República Cooperativista da Guiana.

A respeito do esquema geográfico interno, acrescenta-se que: “O estado de Roraima tem sua organização espacial marcada pela presença de terras indígenas, que correspondem a 46,2% de seu território” (GARZONI, BETHONICO, p. 173, 2019).

Esse arranjo territorial interfere diretamente no sistema populacional, conforme se observa:

A população atual de Roraima é o resultado da somatória desses processos migratórios e dos nativos da região. Essa mistura de culturas tem influencia nas comidas típicas, no vocabulário e na cultura em geral. Essas etnias estão de tal forma presentes, que faz com que este seja, em termos proporcionais, o Estado com maior presença indígena e também a maior área demarcada (OLIVEIRA, 2016, p. 42).

A diferenças culturais, linguísticas e sociais que representam a população roraimense são resultantes também de fluxos migratórios internos, no território nacional, por via de atividades como o garimpo e outras frentes de atração econômica (agronegócio, arroseiros), além de migração espontânea em busca de terras, empregos públicos etc.

Atualmente, o Estado de Roraima recebe forte contingente de pessoas advindas de outros lugares, especialmente dos países fronteiriços e também de nações mais distantes, como o Haiti, Cuba, entre outros.

De acordo com Rodrigues, Vasconcelos e Host (2008):

Essa tríplice fronteira é marcada pelo cotidiano dos grupos étnicos e nacionais que desenham fluxos migratórios diários e transfronteiriços, desde longos anos dando origem às redes sociais que se estendem por intermédio das relações de comércio, de trabalho, de serviços públicos, de lazer, de parentesco, de vizinhança e de religiosidade; portanto, dão forma ao trânsito na fronteira (p. 248).

Diante do intenso contato interétnico fortalecido pelas fronteiras transnacionais, em virtude dos limites geográficos de Roraima, bem como as migrações internas de pessoas advindas de outras localidades do país, logo, as identidades e diferenças, marcadas pela presença de diversas culturas, produzem efeitos no contexto escolar roraimense, decorrente da convivência de crianças distintas no espaço da escola.

Gomes (2007, p. 22) discorre que: “O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro”. Dessa forma, as diferenças que caracterizam os sujeitos são o que constituem a humanidade, na medida em que se tornar humano é aprender a conviver, a respeitar e a valorizar as especificidades de cada um. Nesse ambiente multicultural, a implantação da BNCC significa um desafio a ser transposto, considerando as individualidades e as peculiaridades, próprias de um contexto diverso.

A BNCC apresenta a concepção de respeito às diferenças, ao passo que encaminha às questões de diversidade, como solidariedade e tolerância ao outro, o diferente. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) deliberou sobre esta temática, no documento “Declarações de princípios sobre a tolerância”. Nesta ordem, a UNESCO preconiza que é fundamental ser tolerante com o outro, em respeito à diversidade que orienta as sociedades no mundo (UNESCO, 1995).

Em uma análise sobre o tema, Fischmann (2001) discorre que:

O sentido de educar para a tolerância e de praticar a tolerância está também aí: conhecer o outro, todos os outros, que vivem de forma distinta daquela que conhecemos. Apenas o conhecimento pode levar à superação do medo que gera preconceito e discriminação. Por isso, o sentido da tolerância é o da valorização da diversidade humana e o da busca de viver com o outro de forma respeitosa, saudável, pautando a resolução de problemas e desacordos pela via do diálogo (p. 70).

Nesse sentido, a UNESCO prevê que, pela prática de tolerância, há a possibilidade de viver em um mundo mais solidário e fraterno. No entanto, o conceito de tolerância é muitas vezes questionado e relacionado ao estado de suportar, sem necessariamente respeitar o outro.

O que se tenta romper, através da educação para a prática da tolerância proposta pela UNESCO, que foi replicada na BNCC, é uma postura eurocêntrica e de visão hegemônica. Não há cultura ou sociedade melhor ou pior. O que se tem são sociedades distintas, com peculiaridades tais que se fundamentam e se organizam a partir de culturas próprias e de contato.

Em uma crítica ao termo, Abramowicz e Tebet (2017) defendem que:

Sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas vem sob a égide da tolerância, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico. Além disso, a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas (p. 198).

Isso posto, destaca-se a importância de romper com esse olhar de naturalização das diferenças (sob o pretexto da diversidade), em busca de afirmação das identidades e inclusão das subjetividades no currículo e, conseqüentemente, no dia a dia das crianças.

O currículo da Educação Infantil – sobretudo no ensino público, onde se encontra grande parte das crianças de classes menos favorecidas economicamente – precisa evidenciar representatividades das culturas e identidades, a fim de propiciar experiências significativas para as crianças, livre das amarras do comum, dentro do múltiplo contexto histórico, social, político e de intensa migração que se vivência em Roraima.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, determinou a adequação dos currículos à BNCC, estabelecendo como prazo de efetivação preferencialmente até 2019, no máximo, até o início do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2017).

Como produto da referida Resolução, no Estado de Roraima foi realizado, no primeiro semestre de 2019, o lançamento do Documento Curricular de Roraima (DCRR) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

O documento norteador do programa curricular a ser implementado em todas as instituições de ensino (públicas, particulares, rurais e indígenas), foi elaborado

pela Comissão Estadual de Mobilização para Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado de Roraima – BNCC/RR, em observância as determinações de adequação, construção e reformulação dos currículos à luz da BNCC.

No exame do DCRR, documento que se fundamenta na BNCC conforme já mencionado, tendo como recorte a Educação Infantil, busca-se compreender como as orientações para o currículo nesta etapa da Educação Básica foi pensado, sobretudo, considerando as diferenças socioculturais das crianças de Roraima.

Ao especificar o contexto local, o DCRR apresenta o seguinte retrato:

Roraima é um estado multiétnico, com muitas especificidades: educação do e no campo, educação indígena, escolas de fronteira, muitos imigrantes, população ribeirinha, de modo que é necessário que o currículo do território assegure os direitos de aprendizagem, assim como a oferta de espaços e propostas pedagógicas que atendam à criança na plenitude de seus direitos (RORAIMA, 2019, p. 17).

Dessa forma, o DCRR justifica a necessidade de um olhar diferenciado para a construção dos currículos na região. Acerca do assunto, Costa, Nascimento e Neves (2019) versam que nas orientações da BNCC, para formulação dos currículos nos âmbitos locais, está prevista a inclusão de objetivos de aprendizagem particulares, porém há um peso maior naquilo que é essencial e obrigatório diante do que é diverso e específico.

Ao tratar sobre a Educação Infantil, o DCRR considera esta etapa como central no desenvolvimento humano, sendo a infância o tempo ideal para trabalhar a temática da diversidade, a fim de estabelecer a formação integral do sujeito (RORAIMA, 2019). Assim, traz ao diálogo a questão apontada, aplicando às vivências – por meio do currículo – das crianças no Estado de Roraima. Entretanto, é necessário identificar o que o documento entende por diversidade.

De acordo com o DCRR:

A diversidade é uma temática que vem sendo discutida em diversos âmbitos, incluindo o educacional e refletir sobre diversidade na educação infantil e suscitar, desde cedo, sensibilidade, equilíbrio e tolerância pelo diferente. Nesse contexto, o Estado de Roraima possui uma gama cultural em seus múltiplos contextos, considera e reconhece a importância da diversidade em suas variadas especificidades no currículo escolar (RORAIMA, 2019, p. 106).

Percebe-se que o documento faz referência à diversidade de várias formas, entre elas, como “tolerância pelo diferente”, seguindo a mesma linha de entendimento da BNCC.

Neste sentido, de acordo com Silva (2000):

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (p. 44-45).

Na mesma direção, Cossetin (2017) faz uma análise sobre a dupla face do conceito de tolerância, sobre o qual já foi discorrido anteriormente. A autora propõe que existe um lado positivo e outro negativo da expressão, visto que o verbo tolerar pode ser entendido como a atitude da pessoa paciente e compreensiva às diferenças e pluralidades, e também como comportamento de uma pessoa que suporta algo ou alguém, ou seja, o tolerante (superior) e o tolerado (inferior).

No contexto da Educação Infantil, Costa, Nascimento e Neves (2019) versam que:

O currículo precisa, para tanto, englobar um sentido para além do prescritivo e abrir-se para a capacidade que o encontro de crianças com outras crianças e dos adultos com elas tem de produzir sentidos múltiplos sobre o mundo e não em uma mera repetição de padrões e enunciações sobre o que será vivido (p. 41).

Com base na necessidade de se enxergar as diferenças que integram as experiências infantis, considera-se a música como um elo para essa prática, porquanto o fazer musical promove o desenvolvimento integral do ser humano, inclusive, na formação da criança musical, visto que: “Ao trabalhar a música na escola valorizando todos os estilos, cria-se uma forma de atingir melhor o indivíduo para que ele possa subjetivamente compreender as diferenças sociais e culturais” (DUARTE, 2010, p. 51).

A Musicalização das crianças na Educação Infantil com propósito de promover a construção das identidades e, assim, potencializar o respeito às diferenças, possibilita a troca de experiências daquilo que está próximo ao sujeito, que faz parte de sua cultura para, então, ampliar o repertório musical como forma de apresentar aquilo que é diverso, o que ainda será experienciado, pois: “[...] o papel

da música na Educação Infantil deve objetivar o fazer pelo qual a criança se apropria dos conhecimentos musicais para expressar suas ideias e sentimentos” (DUARTE, 2010, p. 52).

A música, por suas características de abrangência universal, é uma grande aliada para as ações de caráter intercultural. Por intermédio das músicas e dos sons, procedentes de várias origens, é possível a aproximação com o outro, o conhecimento quanto aos aspectos de sua cultura e sociedade, bem como o intercâmbio de experiências, trocas e vivências.

Sendo assim, dialoga-se na continuação dessa discussão sobre a implementação da música nos currículos da Educação Básica, a partir de normativas legais, com o propósito de entender, mais a diante, sobre o fundamento estabelecido pelas práticas de Musicalização na Educação Infantil nas proposições dispostas na BNCC e no DCRR.

1.2.4 A musicalização de crianças no contexto das diferenças: como a música entra no currículo?

Inicialmente, é importante compreender como a música se evidencia no currículo da Educação Básica no país, desde sua implementação legal, observando as especificidades dos diferentes contextos brasileiros.

Sobre a Educação Infantil, foi abordado anteriormente que esta se estabeleceu com o advento da LDB vigente (BRASIL, 1996). Fonterrada (2020) esclarece que, por meio dessa mesma legislação, a música voltou a ser reconhecida como área de conhecimento, sendo integrada ao currículo da disciplina de Arte (junto a outras linguagens expressivas: Artes Visuais, Teatro e Dança).

Figueiredo (2010) apresenta os antecedentes normativos, a fim de contextualizar as questões referentes à educação musical na legislação brasileira. O autor discorre que a música se faz presente no currículo das escolas, no Brasil, desde o século XIX. Em diferentes épocas a educação musical foi retratada com propósitos e ênfases que atendiam as concepções correntes. A LDB de 1996 não esclareceu controvérsias acerca do ensino da música, dentro do componente curricular de Arte, nas escolas. Por outro lado, impulsionou o debate político que culminou na aprovação da Lei 11.769/2008 (FIGUEIREDO, 2010).

A Lei Federal 11.769/2008 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. De fato, a música passou a ser obrigatória, mas sem o peso de exclusividade, no componente curricular de Arte (BRASIL, 2008).

Segundo Queiroz (2017):

Essa Lei, que gerou grandes debates e diversas transformações na realidade do ensino de música no país, impulsionou a incorporação da música, de diferentes formas e por muitos modos de ensinar, em várias redes de ensino que, antes das definições da 11.769/08, não trabalhavam, de forma específica, a linguagem musical (p. 118).

Pelo exposto, percebe-se que a supramencionada legislação representou um novo momento da música no currículo da Educação Básica. Em outra perspectiva, Fonterrada (2020, p. 11) discorre que a mudança não foi tão expressiva, uma vez que a música foi colocada com peso coadjuvante, junto com outras áreas de linguagens artísticas. Entretanto, versa a autora que: “[...] o fato de ser considerada conteúdo curricular obrigatório, parecia apontar para soluções positivas à sua presença na escola”.

Em 2016, ocorreu a revogação da norma citada anteriormente, sendo esta substituída pela Lei Federal 13.278/2016, a qual alterou o artigo que trata do ensino da Arte na Educação Básica, retomando a perspectiva de um ensino polivalente nas escolas (BRASIL, 2016).

Figueiredo (2017) salienta que:

Entre os dilemas da formação artística do pedagogo está a questão da polivalência para as artes – um professor responsável pelo ensino de quatro linguagens artísticas –, já que, em muitos casos, a formação inicial ou continuada refere-se às artes no plural, mantendo, de certa forma, a perspectiva polivalente (p. 80-81).

Dessa forma, a partir da nova orientação legal, a Música passou a dividir o espaço com outras linguagens artísticas (artes visuais, dança e teatro), ainda que não se tenha regulamentado como essa organização se efetivaria na prática (FONTERRADA, 2020). E o pedagogo, que tem entre suas atribuições lecionar a disciplina de Arte, passou a assumir mais esse compromisso, embora, muitas vezes, não tenha qualificação necessária para isso.

Em decorrência das políticas apresentadas, foi aprovada também no ano de 2016 uma normativa que representou importante conquista para a área da educação musical. Trata-se da Resolução CNE/CEB nº 2, de 10/05/2016, que define as

Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

Dentre outras instruções, o documento citado estabelece no artigo 1º, § 3º, inciso III, a seguinte demanda: “incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016), o que corrobora na importância do desenvolvimento desta pesquisa, para conhecer se a formação inicial dos cursos de Pedagogia nas universidades públicas em Roraima qualifica os futuros professores para as práticas musicais nessas etapas da Educação Básica, visto que isso seria zelar pelas orientações legais.

A formação de professores nos cursos de Pedagogia, em relação ao ensino da música, reflete diretamente na maneira em que esta será trabalhada, sobretudo, em um contexto de diferenças culturais, retrato marcante das escolas brasileiras. Assim, após dialogar sobre o caminho percorrido para o estabelecimento do ensino da música na Educação Infantil, propõe-se o aprofundamento deste debate.

Silva (2018) discorre que:

Música faz parte da vida, representa uma forma de expressão e ao expressar-se o indivíduo externa aquilo que ele é culturalmente. Sendo assim, a música está diretamente ligada à cultura. Dentro de uma sociedade temos múltiplas formas de proporcionar acesso à transmissão de saberes e experiências musicais e a escola é uma delas (p. 473).

Considerando que as crianças reproduzem e transformam a cultura como participantes sociais ativas, logo, utilizam-se também da linguagem musical, assim, reitera-se o entendimento de que a música está diretamente ligada à cultura humana.

Duarte (2010, p. 44) versa que: “A experiência artística é um fazer cultural, é um repasse de conhecimentos necessários para a geração subsequente operada pela escola”. Desse modo, a escola é o local privilegiado que congrega as diferenças, inclusive musicais, por meio do encontro de variedades rítmicas (o rap, o jazz, o rock, o carimbó, a música indígena). Logo, não existe justificativa para cercear as expressões musicais na escola, uma vez que isso é um reflexo das inúmeras manifestações culturais dos indivíduos (SILVA, 2018).

Queiroz (2017) discorre que a música presente nas escolas brasileiras revela as singularidades de perfis dos alunos, de formações e vivências profissionais e humanas dos docentes e as inter-relações entre sujeitos, saberes e culturas.

Severino (2018) dispõe acerca da educação musical e o resgate da cultura própria do sujeito. Para esse autor, a educação musical como apropriação de uma nova linguagem pode fazer com que a experiência de produção/apreciação se torne mais significativa e consciente.

As crianças não chegam à escola sem nenhum saber, elas possuem conhecimentos que decorrem das experiências vividas no meio social. A imersão dos sujeitos em diferentes contextos sonoros produz uma bagagem musical, que é formada através das relações interpessoais (SILVA, 2018).

Com relação à promoção da Musicalização na Educação Infantil, é importante compreender que não faz sentido que esta seja trabalhada de forma rígida e sem significado, pois o fazer musical precisa permear as práticas pedagógicas lúdicas, que se entrelaçam com as diversas áreas do conhecimento humano e, assim, não deve se fixar em metodologias e horários preestabelecidos de maneira engessada (MOSCA, 2018).

Isso posto, vale ressaltar que:

[...] a aprendizagem da criança não é sequencial como propõe a BNCC, ela não espera os três anos para fazer a sonoplastia de uma história, por exemplo. Se ela se encanta pelo mundo de faz de conta, todos os sons que cabem nele, mesmo antes da linguagem oral formalizada, poderão ser executados (COSTA; NASCIMENTO; NEVES, 2019, p. 43).

Dessa forma, as crianças desenvolvem a linguagem musical relacionada com as experiências cotidianas e não através da prescrição de um currículo receitaado. É importante reconhecer que a música faz parte da vida – desde o princípio dela, ainda no ventre materno – com suas representações, contradições, dinâmicas e pausas.

A Musicalização na Educação Infantil, dentro da perspectiva das diferenças culturais, promove o desenvolvimento das expressividades humanas, por isso, precisa estar presente nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, tendo em vista que os professores são os atores responsáveis por potencializar as experiências musicais das crianças, desde a Educação Infantil.

1.3 A música na formação docente para a Educação Infantil

Para o início desta conversa, propõe-se o seguinte pensamento:

[...] ensinar é colocar em dúvida as certezas sobre o que se está ensinando, é buscar que, ao término de uma aula, o responsável pela coordenação dos trabalhos propostos saia tão transformado por esta experiência quanto os alunos que por ela passaram (BELLOCHIO; PACHECO, 2014, p. 47).

Com base nesta concepção de que ensinar é um processo dinâmico de (re)construção das práticas profissionais e pessoais, discorre-se a seguir sobre a formação no curso de Pedagogia, desde seus primórdios. Dialogando também sobre as especificidades do fazer docente na Educação Infantil, até se alcançar a reflexão da importância da construção da musicalidade dos futuros professores de crianças nos cursos de graduação.

1.3.1 A formação no curso de Pedagogia: breve histórico

Pensar a formação acadêmica para a docência no curso de Pedagogia remete a discussão aos anos 1939, quando este foi regulamentado pelo Decreto-Lei 1.190/1939. A estrutura curricular de Pedagogia era disposta de maneira diferente do que é vigente na atualidade. No princípio, os cursos formavam os profissionais para atuarem como bacharéis ou licenciados (CRESPI; NÓBILE, 2018).

A LDB 9.394/1996 estabeleceu novos caminhos com relação a formação docente para a Educação Básica brasileira. A legislação educacional, no artigo 62, determina que a formação deverá ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena e complementa, no § 8º do citado artigo, que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1996).

Após dez anos de debates, a contar da promulgação da LDB vigente, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006). Essa normativa designou o referido curso:

[...] como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses

cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI, 2010, p. 1357).

Assim, os profissionais formados nos cursos de Pedagogia são habilitados para atuar tanto na docência quanto na administração/gestão escolar, dentre outras funções e atribuições.

Pimenta et al. (2017) adverte que a complexidade e amplitude da profissão em questão foram abordadas de forma superficial nas Diretrizes, conferindo destaque na parte de formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2019, foi promulgado um novo documento que passou a orientar a formação docente, com o propósito de alinhar os cursos às normativas recentes. Trata-se da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20/12/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

De acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a BCN-Formação evidencia: “[...] o total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Em mais de um momento é ressaltada a necessidade da formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC” (p. 368).

Os referidos autores tecem a crítica de que, embora a BNC-Formação já tenha sido aprovada, não houve amplo debate com as universidades, os professores da Educação Básica e as entidades educacionais acerca das implicações deste documento (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Como diretriz que articula toda a formação das licenciaturas para atender à BNCC, torna-se ainda mais urgente repensar os currículos dos cursos de Pedagogia (e os demais).

Ao abrir o leque às mais diversas possibilidades de atuação do pedagogo, os conhecimentos são repassados de forma generalista, atribuindo uma polivalência ao professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sem aprofundar-se nas especificidades teóricas e práticas, inclusive, no que diz respeito à música, devido o tempo limitado que os estudantes passam no curso de Pedagogia e a gama de saberes a serem apreendidos nesse período.

A respeito da formação do professor, propõe-se que:

A prática pedagógica deve ser fundamentada na organização de experiências que possibilitem o encontro do sujeito pensante com o objeto

do conhecimento, fazendo com que o professor assuma a coordenação do processo pedagógico, selecionando e organizando situações significativas para incentivar o ato de conhecer (DUARTE, 2010, p. 62).

Sendo assim, tornar-se professor, ou seja, o processo de formação inicial é fundamental para a prática pedagógica realizada de maneira consciente, planejada e intencional. Também requer rigorosidade metodológica e exige a atitude investigativa do docente (DUARTE, 2010). Distanciando-se, assim, do amadorismo que atribui a concepção de que basta puro talento para ensinar, sobretudo, às crianças pequenas.

1.3.2 A formação de professores de Educação Infantil

Os professores da Educação Infantil, por atuarem no alicerce que guiará todo percurso de formação escolar do sujeito, precisam ser qualificados pela ótica profissional, com condições reais de desenvolverem as teorias no contexto da prática e de criarem novos conhecimentos, a partir do trabalho com as crianças, tendo em vista que:

Em uma época de redefinições de papéis e de espaços sociais que envolvem a infância, com base na autonomia e no direito, é importante considerar o profissional e a Educação Infantil, respectivamente, como um agente e como um campo de possibilidades e de produção de conhecimentos (SCHERER, 2011, p. 52).

Então, percebe-se que ensinar e aprender são ações que andam juntas, de mãos dadas. O professor aprende inúmeros conhecimentos em sua formação inicial como profissional da educação. Antes disso, aprende muito mais em sua formação humana, que se desenvolve desde o nascimento, iniciando-se no período da infância. Este mesmo profissional irá ensinar e aprender em sua prática com as crianças, que também têm muito a ensinar.

Duarte (2010, p. 53), ao tratar sobre a dimensão do que é ser professor, propõe a seguinte reflexão: “[...] de ensinar aprendendo, de aprender ensinando, estabelecer a interação professor – aluno, a qual permite a troca de afeto, atenção, respeito, dignidade, conhecimento”. Essa valorização tanto do professor quanto do aluno, inseridos e decorrentes de contextos culturais diversos, promove a interação e proposição de novas experiências e saberes.

Segundo Nóvoa (1995), a formação corresponde a um processo que resulta de duas ações: a releção crítica sobre as práticas e a (re)construção dinâmica da identidade pessoal do sujeito. O docente (assim como a criança), enquanto ser humano, carrega consigo subjetividades, logo, não é uma folha em branco. É ator do processo educativo.

Duarte (2010) discorre que:

Para que o professor possa sentir-se um sujeito ativo dentro desse processo de aprendizagem e entender a estrutura cognitiva do seu aluno, precisa observá-lo inserido em seu contexto cultural, ajudando-o a construir uma visão crítica de sua experiência (p. 60).

Nessa perspectiva, é necessário uma formação profissionalizante para os docentes da Educação Infantil com o propósito de apropriação das especificidades deste nível de ensino, considerando também as subjetividades e particularidades do contexto cultural no qual professor e aluno são participantes.

O caráter assistencialista que no passado orientou a educação das crianças pequenas refletiu – e ainda continua influenciando – na formação dos professores da Educação Infantil. As formas de nomear o(a) docente (pajens, recreacionistas, tias, educadores, auxiliares) demonstram a desvalorização desses profissionais, bem como a crise de identidade e pouca autonomia que dispõem (SCHERER, 2011).

Como visto anteriormente, a fragmentação do currículo nos cursos de Pedagogia corresponde a uma realidade (GATTI, 2010). Esse modelo de formação desconsidera que o professor pode ser também pai, mãe, tia(o) e já foi, inclusive, criança. Diante da especificidade e complexidade do trabalho, a formação docente para a Educação Infantil necessita do diálogo com as memórias produzidas que constituíram o eu pessoal e que influenciam o eu profissional.

Kishimoto (1999) versa que a formação profissional de docentes para Educação Infantil passou a ser discutida com ênfase a partir das proposições dispostas na LDB 9.394/96. Assim, a autora defende que, sendo a Educação Infantil etapa da Educação Básica, aos professores que nela atuam se deve atribuir o mesmo reconhecimento oferecido aos demais que lecionam nos outros segmentos.

Kramer (2006) relata sobre a proporcionalidade de pedagogos que frequentam as universidades e não sabem lidar com crianças, e de pesquisadores e professores universitários que não conhecem a dinâmica das práticas pedagógicas realizadas no contexto da Educação Infantil.

Ser professor da Educação Infantil é considerar as infâncias e as crianças dentro de suas manifestações afetivas, culturais e sociais. Para tanto, a formação docente, em um processo dinâmico, que assume o papel do educador como ator e sujeito de sua prática pedagógica deve ser realizada desde o princípio e motivada no trabalho que visa o desenvolvimento integral das crianças. A formação musical dos pedagogos pretende favorecer as potencialidades da linguagem musical das crianças, no universo lúdico da Educação Infantil.

1.3.3 Formando professores musicais...

Ao imaginar sobre os sons presentes no cotidiano de uma escola no momento de entrada em que as crianças chegam para mais um dia letivo, Bellochio e Pacheco (2014) descrevem a imensa sonoridade da vida (conversas, batidas de pés no chão, músicas, brincadeiras), que é limitada, formando outra composição sonora, assim que as portas se cerram:

Aos poucos, polirritmias e polimelodias são substituídas pelas monomelodias das vozes professorais que, não menos do que os alunos, deixam suas músicas do lado de fora da sala de aula. Assim, perguntamos: os sons da vida não cabem na escola? Ou melhor, quais são os sons que cabem nas salas de aula? (BELLOCHIO; PACHECO, 2014, p. 41).

Pelo relato, percebe-se que as pessoas produzem e interagem com diversos sons e são seres musicais, pela possibilidade que todos os seres humanos (crianças e adultos) têm de se desenvolverem musicalmente, quando inseridos em um contexto de experiências sonoras.

De acordo com Duarte (2010):

Na música, como em qualquer outra área do conhecimento, o professor só terá condições de ampliar os seus conhecimentos e os de seus alunos quando estabelecer um ambiente de interação, afastando-se da postura autoritária e arbitrária de que é o único detentor do saber (p. 60).

Os docentes da Educação Infantil, que possuem subjetividades – e também já foram crianças – trazem uma bagagem musical, mesmo que adormecida, e esta muitas vezes é deixada de lado em suas formações e práticas pedagógicas.

Assim, ao considerar que o fazer musical se estabelece mediante as experiências vivenciadas espontaneamente, como nas brincadeiras, e também de

forma organizada, pelas atividades pedagógicas, o professor musical propicia oportunidades para a expressão da criança musical.

Schwan, Bellochio e Ahmad (2018) consideram o curso de Pedagogia como um espaço privilegiado para pensar a educação musical na infância, pois são esses profissionais que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Faz parte do trabalho desses profissionais, a formação integral das crianças, nos aspectos intelectuais, sociais, emocionais e humanos.

Figueiredo (2017, p. 89) corrobora ao discorrer que: “O pedagogo atua com as crianças regularmente, todos os dias, com todas as áreas do conhecimento escolar”. Logo, promover a Musicalização das crianças na Educação Infantil é também uma atribuição do professor (formado em Pedagogia) que atua nesta etapa, uma vez que nem todas as escolas possuem professores especialistas em Música.

Acerca do assunto, Fonterrada (2020) discorre que:

Embora algumas escolas particulares contratem professores de Música para lecionar nos cursos de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental I, isso raramente ocorre na escola pública, e os poucos casos que se conhece são considerados exceções. Portanto, crianças que frequentam esses cursos, via de regra, não têm aulas de Música. Perde-se, com isso, a melhor época da vida de uma criança para expô-la à experiência do fazer musical, época em que ela está aberta ao mundo e plenamente capaz de assimilar, de maneira lúdica e agradável, o que lhe for dado experienciar (p. 13).

Diante do cenário demonstrado, em que a linguagem musical é pouco explorada (quando isso acontece), evidencia-se a necessidade da formação musical dos pedagogos para trabalhar a Musicalização das crianças. A BNCC prevê que as atividades musicais sejam realizadas desde a Educação Infantil, sendo assim, esses saberes precisam ser contemplados nos currículos e ementas dos cursos de Pedagogia.

Bellochio e Pacheco (2014) discutem sobre a formação musical dos pedagogos e refletem que esta se diferencia da formação de um educador musical ou bacharel em música. No entanto, evidenciam, no contexto de formação inicial em Pedagogia, a necessidade de abordar conhecimentos técnicos e instrumentais para trabalhar a música na sala de aula.

Duarte (2015) demonstra a preocupação dos docentes sobre como trabalhar com música na Educação Infantil, tendo em vista que esses profissionais não

dominam os conhecimentos específicos desta área, os quais, muitas vezes, não são abordados no processo de formação acadêmica.

Traverzim e Henriques (2015) apresentam a seguinte proposta:

Pensamos a aula de música para o pedagogo como um processo de musicalização baseado no repertório de brincadeiras da infância, músicas de diferentes culturas e práticas criativas de maneira que ele possa experimentar o fenômeno sonoro, apreendê-lo para, então, utilizá-lo de maneira significativa com seus alunos (p. 108).

Assim, considerando as especificidades da prática docente na Educação Infantil, vale ressaltar o caráter lúdico desta etapa nas atividades musicais, a fim de tornar as ações pedagógicas coerentes e importantes, tanto para os professores quanto para os alunos.

A formação de professores musicais nos cursos de Pedagogia precisa contemplar as práticas de Musicalização no contexto da Educação Infantil. Defende-se que essas práticas musicais precisam ser planejadas não como ensino específico de um instrumento, nem como o simplório ato de colocar uma “musiquinha” para as crianças escutarem, mas através das experiências do fazer musical como forma de desenvolver a linguagem musical como expressão humana.

Diante da necessidade revelada, na sequência será dialogado sobre a estrutura organizacional e curricular dos cursos de Pedagogia da UFRR e UERR com o propósito de compreender o processo de implementação dos referidos cursos e as propostas de Musicalização dos futuros professores de Educação Infantil em Roraima.

1.4 Os cursos de Pedagogia das universidades públicas de Roraima: contextos institucionais acadêmicos

1.4.1 O curso de Pedagogia na Universidade Federal de Roraima – UFRR

O Curso de Pedagogia da UFRR inaugurou sua organização curricular em 1994. Desde então, passou por diversas modificações de caráter estrutural até chegar ao modelo que está em vigência desde 2009, com a aprovação do último Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (RORAIMA, 2009).

A construção do Projeto vigente foi motivada, principalmente, pela criação do Centro de Educação (CEDUC) da universidade, em 2004, e pela definição das

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no âmbito nacional, em 2006. A concepção que orientou a reelaboração do documento foi definida da seguinte maneira:

Em termos pedagógicos, o Projeto Político Pedagógico do Curso – PPP, viabiliza um processo dinâmico de ação e reflexão dos diversos membros do Curso de Pedagogia – professores, alunos e técnicos administrativos – procurando uma articulação entre o que é possível e o que é desejado no âmbito do ensino, das práticas que permeiam esse contexto e do espaço que a pesquisa e a extensão suscitam e ocupam no processo de formação do pedagogo (RORAIMA, 2009, p. 10).

Diante do presente entendimento, percebe-se que, como processo dinâmico de ação e reflexão, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia foi construído de acordo com as demandas de formação de professores e que este seria remodelado ao surgimento de novas proposições na área educacional.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, com turno de funcionamento noturno, tem a duração mínima prevista de 4 anos e meio e máxima de 8 anos. É caracterizado como um “curso com oferta planejada de disciplinas”, ou seja, segue o fluxograma proposto no Projeto Pedagógico, com a previsão de garantir a qualidade e coerência na condução da vida acadêmica dos estudantes, através do controle e organização do currículo (RORAIMA, 2009).

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRR abarca três eixos formativos: a) Núcleo de Estudos Básicos; b) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e c) Núcleo de Estudos Integradores.

O Núcleo de Estudos Básicos corresponde a composição de disciplinas de cunho teórico, que abordam as temáticas da Ciência da Educação, os fundamentos da Docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as questões referentes a Diversidade na Educação e a Gestão de espaços escolares e não-escolares. Esse Núcleo se desdobra em seis sub-eixos:

- **Fundamentos da Educação**
- **Fundamentos Didático – Pedagógicos:** eixo geral
- **Fundamentos Didático – Pedagógicos:** eixo Docência na Educação Infantil
- **Fundamentos Didático – Pedagógicos:** eixo Docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental
- **Educação e Diversidade**
- **Fundamentos Didático – Pedagógicos:** eixo Gestão de espaços educacionais escolares e não-escolares

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos compreende as disciplinas que buscam ampliar a teoria por intermédio da pesquisa e investigação, como eixos formativos, através de produção escrita acadêmica (artigos, trabalho de conclusão do curso), ações de iniciação científica, monitoria e extensão universitária.

O Núcleo de Estudos Integradores busca articular, no processo de formação, os conhecimentos desenvolvidos nos demais núcleos, por meio de atividades teórico-práticas de ensino, pesquisa e extensão, como os estágios supervisionados, atividades complementares e outros projetos que possam ser realizados com docentes e discentes do CEDUC, de outros cursos da UFRR e o público externo.

A partir da organização curricular descrita, observa-se que:

A proposta pedagógica que visa a construção da política de pesquisa e extensão do curso de pedagogia passa pela idéia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visto como ações integradas que dão significado a universidade como instituição social (RORAIMA, 2009, p. 38).

Assim, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia se fundamenta na tríade ensino, pesquisa e extensão. A construção do citado documento foi realizada como forma de transição e adequação do currículo e, conforme o mesmo orienta (RORAIMA, 2009, p. 41), deveria ser reavaliado no prazo de três anos de sua implementação, não excluindo debates e reflexões anuais pela Coordenação Geral, Coordenação Pedagógica e Colegiado acerca dos objetivos delineados para o curso de Pedagogia da UFRR.

1.4.2 O curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Roraima – UERR

Com a criação da UERR, em 2006, a Fundação de Educação Superior (FESUR), instituição que precedeu a universidade, foi extinta. Em decorrência deste fato, a Comissão Provisória de Implantação da Universidade aprovou a criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em substituição ao Curso Normal Superior ofertado anteriormente pela FESUR (RORAIMA, 2008).

A última atualização da estrutura curricular de Pedagogia da UERR ocorreu em 2008, com o intuito de atender as determinações das Diretrizes Curriculares para o curso, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, já abordada neste trabalho.

O curso de Pedagogia da UERR está centrado no exercício da docência. A concepção que fundamenta este entendimento, de acordo com Projeto Pedagógico do Curso, em que:

[...] entende-se a necessidade de priorizar a formação baseada na construção, socialização de conhecimentos, habilidades e competências, permitindo ao profissional da área educacional sua inserção no cenário do mundo contemporâneo, com a função de participar como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de cidadãos, sem perder de vista os aspectos nacionais e regionais (RORAIMA, 2008, p. 4).

Logo, o processo de formação aplicado nesta universidade é pensado nos âmbitos sociais que permeiam a educação e engloba diversos saberes e atribuições para serem desenvolvidos no exercício da docência, pesquisa científica e gestão pedagógica.

Diante o exposto, o princípio fundamental de formação de pedagogos da UERR se baseia em três dimensões, que se complementam: docência, pesquisa e extensão. Esses elementos são definidos como: “[...] condutores e integradores dos componentes curriculares do curso” (RORAIMA, 2008, p. 12).

O currículo do curso de Pedagogia foi estruturado através de eixos básicos de formação, que são:

- **Eixo Educação e Sociedade** – que compreende as disciplinas de fundamentos sócio-políticos, econômicos, psicológicos e históricos de formação do pedagogo;
- **Eixo Educação, Política e Trabalho** – que agrupa os conteúdos formativos que relacionam educação, política e trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares;
- **Eixo Educação e prática Docente** – que corresponde as disciplinas de reflexões sobre a prática pedagógica em geral e a docência em particular.

Na exposição da Matriz Curricular proposta no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERR, há a divisão das disciplinas em núcleos: a) **Núcleo de Disciplinas Comuns da Licenciatura** (Comunicação Oral e Escrita, Produção Textual; Humanidades; Metodologia do Trabalho Científico); b) **Núcleo de Disciplinas Pedagógicas** (Fundamentos da Educação, Psicologia Educacional e Didática Geral) e c) **Núcleo de Disciplinas Específicas ao Curso/Formação**

(História da Educação, Teoria Curricular, Didáticas, Metodologias das Disciplinas do Ensino Fundamental, e as do Campo Sociológico e Psicológico) (RORAIMA, 2008).

Além dos componentes acima mencionados, a disposição curricular ainda reserva carga horária para os estágios supervisionados, atividades complementares, atividades de iniciação científica, extensão, monitoria e trabalho de conclusão do curso.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos e instrumentos delineados para a realização da pesquisa, com o intuito de elucidar os passos trilhados até os resultados de análise, que serão apresentados posteriormente e tecerão as considerações finais.

A metodologia é entendida como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2002, p. 16). O conhecimento compartilhado no meio acadêmico defende que a produção científica necessita de bases técnicas e procedimentais que buscam responder aos fenômenos estudados, através de rigor e fidedignidade para validação e veracidade dos dados.

Neste estudo, foram utilizadas as metodologias próprias das pesquisas bibliográfica e documental para abordagem da temática proposta. Para o aprofundamento das técnicas referenciadas, é importante primeiramente definir as características dos procedimentos metodológicos adotados.

De acordo com Gil (2008, p. 50): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, desenvolver essa pesquisa, que tem como foco a formação musical do pedagogo, remete ao conhecimento do que já tem sido discutido sobre o assunto no contexto nacional e local em estudos anteriores, tais como os de: Faccio (2017), Dallabrida (2015), Traverzim (2015), Henriques (2011), Loureiro (2010), Duarte (2010), entre outros.

É relevante frisar que: “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS, 2003, p. 183). Sendo assim, a partir da apreciação bibliográfica, esta pesquisa pretende trazer como contribuição um novo olhar sobre a formação inicial, em um contexto musical, dos futuros professores de Educação Infantil em Roraima.

A pesquisa documental se assemelha à anteriormente explanada, no que se refere aos passos de análise, no entanto, difere-se da primeira pela natureza das fontes, uma vez que se utiliza de: “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Desse modo, a apreciação dos documentos que direcionam para a implementação do ensino da música nos cursos de Pedagogia é fundamental para a percepção da realidade de formação de pedagogos no Brasil e, particularmente, em Roraima.

2.1 Procedimentos metodológicos e campos de pesquisa

O caminho metodológico que delinea a análise dos dados referentes à formação inicial dos professores de Educação Infantil nas universidades públicas de Roraima, configura-se, quanto à abordagem, pela pesquisa do tipo qualitativa, caracterizada da seguinte maneira:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Na observação da realidade, é possível afirmar que mudanças importantes ocorreram no campo da educação nos últimos anos, impulsionadas, especialmente, pelas discussões oriundas da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, no âmbito nacional e pela proposição do Documento Curricular de Roraima (DCRR), em 2019, no contexto regional.

As referidas normativas interferem na elaboração dos currículos e geram novas políticas de formação de professores. Assim, busca-se discutir sobre os documentos que credenciam os cursos de Pedagogia, a fim de verificar se esses garantem a capacitação necessária para os futuros professores desenvolverem de maneira satisfatória a Musicalização na Educação Infantil.

Traverzim (2015) salienta que:

[...] há a preocupação com a lacuna existente na formação do pedagogo no que se refere à Música, e com a sua falta de vivência em Música em suas próprias infância e juventude, pois o aluno de Pedagogia de hoje, com raras exceções, foi o estudante de Ensino Fundamental e Médio que, também, não teve aulas de Música na escola, quando criança (p. 20).

À vista disso, elegeu-se como campos para a realização desta pesquisa, as Instituições Públicas de Ensino Superior – IES de Roraima, situadas na Capital Boa Vista, através do exame de documentos curriculares oficiais dos cursos de

Pedagogia. Dentre as IES, foram delimitadas as universidades, que são caracterizadas pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão e por se tratarem de instituições públicas, isto é, possuírem ampla autonomia e estatuto jurídico especial.

Segundo Silva (2001):

[...] a universidade como instituição pública pode assumir a função de garantir o efetivo caráter público de que em princípio se revestem os bens de cultura historicamente legados ao presente, à medida em que estes não se apresentem como produtos que as organizações comerciais de ensino possam vender no mercado (p. 303).

Assim, esta triagem considerou o caráter das universidades públicas de promover os conhecimentos socialmente produzidos e o repasse às gerações vindouras, por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, bem como a promoção e o acesso ao ensino público de qualidade como direito humano, portanto, possibilitando ao cidadão, independentemente de sua condição social ou origem, usufruírem de formação profissional como fator de equidade e oportunidade.

A escolha também se justifica por serem entes públicos e observarem a publicidade dos documentos, logo, a averiguação dos conteúdos se tornou mais viável, bem como sob o ponto de vista da experiência curricular pelo tempo de existência dos cursos nessas instituições.

Bardin (2011, p. 27) versa que: “Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração”. Neste sentido, em frente às recentes proposições legais para trabalhar com música na Educação Infantil, propõe-se discutir sobre a formação musical dos pedagogos, a partir dos documentos curriculares que respaldam a questão, nos cursos de Pedagogia das universidades públicas sediadas em Roraima, a saber: Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Estadual de Roraima (UERR).

As pesquisas sociais têm por base as teorias que conduzem o percurso de investigação científica, por desempenharem um papel metodológico essencial na execução das mesmas (GIL, 2008). Nesse sentido, vale salientar que o fundamento teórico em que se apoia o presente estudo tem como base epistemológica o construtivismo piagetiano.

A teoria construtivista é descrita como:

[...] uma postura que defende o papel ativo do sujeito em sua relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade. Dessa forma, o conhecimento é entendido como algo que não se encontra nem nas pessoas, nem fora delas, mas é construído progressivamente pelas interações estabelecidas (GIL, 2008, p. 24).

Nesta abordagem, a prática pedagógica docente, tendo em vista à aprendizagem, decorre de um processo de construção em que os sujeitos (professor e aluno) e o objeto (no presente caso, a música) interagem dinamicamente, inseridos em um determinado contexto sociocultural (DUARTE, 2010).

Este entendimento norteou o trabalho de campo e a condução dos procedimentos técnicos de análise dos dados que foram encontrados, mediante a compreensão de que a construção da musicalidade é impulsionada pelas experiências do sujeito com o objeto. Logo, a música precisa ser vivenciada na formação inicial do pedagogo de maneira significativa para que o futuro docente possa se apropriar desse conhecimento e oportunizar o desenvolvimento da linguagem musical das crianças na Educação Infantil, contribuindo com a formação integral humana.

Como técnica de procedimento de campo, optou-se pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para investigar, nos documentos curriculares das universidades delimitadas, os aspectos do processo de formação do pedagogo, em especial, com relação à formação inicial dos professores de Educação Infantil para trabalhar com música em suas práticas pedagógicas futuras. E, assim, fazer um contraponto com o que as diretrizes nacionais sinalizam e orientam para essa questão.

2.2 Fontes documentais para análise dos dados

Gil (2008) discorre que a sociedade se modifica de maneira constante e para compreender as recorrentes mudanças sociais é necessário observar não somente o comportamento das pessoas, com base nas estruturas sociais, relações pessoais e a própria cultura, mas as fontes documentais que produzem significados dos processos de transformações.

Dessa forma, após a escolha dos campos de pesquisa, para refletir sobre a formação musical nos cursos de Pedagogia, foram definidos documentos oficiais como fontes de investigação, que são:

- 1) BNCC (âmbito nacional) e DCRR (âmbito local), como documentos normativos para a Educação Infantil e a Musicalização nesta etapa da Educação: com o intuito de verificar as definições curriculares sobre o trabalho de Musicalização na Educação Infantil em um contexto de diferenças culturais e sua valorização por intermédio da música.
- 2) Projetos Pedagógicos (propostas curriculares) de Pedagogia da UFRR e UERR, em que se observa, inclusive, os Ementários, desde a implementação dos cursos: com o objetivo de identificar a presença ou a ausência de conteúdos (práticos e/ou teóricos) sobre Musicalização na Educação Infantil, nos referidos documentos;

Isto posto, no encadeamento deste debate serão descritos os critérios adotados para organização prodecimental da pesquisa, com base na Análise de Conteúdo.

2.3 Fundamentos da Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo é definida como: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44).

Os procedimentos sistemáticos deste método de pesquisa visam o distanciamento da “compreensão espontânea” do que se analisa, através da atitude de uma “vigilância crítica” sobre os objetos de investigação. Essa conduta tem por objetivo: “[...] dizer não ‘a leitura simples do real’, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação” (BARDIN, 2011, p. 34).

Na Análise de Conteúdo, a organização da pesquisa ocorre em três fases, que seguem um sentido cronológico:

- a) pré-análise;
- b) exploração do material; e
- c) tratamento dos resultados obtidos.

A primeira etapa, **pré-análise**, compreende a organização da investigação. Nesta fase é preciso desenvolver ações preliminares, que são: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125).

O processo de definição do tema de pesquisa partiu de uma “leitura flutuante” de estudos e documentos que versam sobre a formação musical do pedagogo. Essa atividade de leitura inicial consiste em estabelecer contato com o que de fato será analisado, permitindo criar impressões e orientações a respeito dos elementos que irão subsidiar a investigação (BARDIN, 2011).

A segunda fase se trata da **exploração do material**, isto é, o momento em que se realiza a descrição analítica do material reunido na etapa anterior, que configura o “corpus” da pesquisa (BARDIN, 2011). Essa exploração se efetua mediante operações de codificação, decomposição ou enumeração de informações orientadas pelas hipóteses e pelo referencial teórico, que remetam ao objeto da pesquisa, com o propósito de responder a pergunta investigativa.

A terceira fase corresponde ao **tratamento dos resultados obtidos**. Nesta última etapa de interpretação dos dados: “[...] Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 2011, p. 131). A partir da significação dos resultados – ao torná-los “falantes” – será possível propor inferências e interpretações dos objetivos previstos ou de novas situações que surgirem.

Bardin (2011) salienta que, para tratar o material no percurso metodológico da Análise de Conteúdo, é necessário codificá-lo, isto é, a transformação dos dados brutos organizada pelo determinante de escolhas, a fim de se produzir um sistema categorial.

A organização da codificação é feita mediante três escolhas principais: primeiro é realizado o recorte, ou seja, a seleção das unidades (de registro e de contexto); em segundo lugar, realiza-se a enumeração, que corresponde a escolha das regras de contagem da unidade delimitada; e, por último, recorre-se à classificação e à agregação, que compreendem a escolha final de categorias de análise.

A unidade de registro é o elemento mínimo – unidade base – que compõe o conteúdo. Elas podem ser: palavras, temas, objetos ou referências e personagens. No processo de análise dos dados coletados, optou-se pela unidade de registro “palavra”, uma vez que esta confere representatividade e significado ao que se objetiva investigar.

Em um plano ampliado, a unidade de contexto, segundo Bardin (2011):

[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (p. 137).

Nesse sentido, a unidade de contexto representa o fragmento em análise, extraído dos documentos de investigação. Em decorrência da especificidade deste estudo, as dimensões de unidades de contexto são aquelas que circundam a formação de professores e a Educação Infantil.

Com relação à enumeração, é necessário discorrer sobre as regras de contagem das unidades de registros escolhidas, quais sejam, as palavras. Para esta pesquisa, optou-se por dois modos que são sequenciais:

1) a presença (ou a ausência), visto que, essas situações (presença *versus* ausência) constituem uma variável importante e podem veicular um sentido (BARDIN, 2011). Após verificar a presença ou ausência, segue-se para o próximo critério de enumeração.

2) a frequência, uma vez que: “[...] a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição” (BARDIN, 2011, p. 138). Então, será apresentado o número de vezes em que a unidade de registro aparece.

Na metodologia de Análise de Conteúdo em uma pesquisa qualitativa é importante salientar que: “O acontecimento, o acidente e a raridade possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado” (BARDIN, 2011, p. 146). Por isso, o que caracteriza o aspecto qualitativo é a inferência e a interpretação dos dados de investigação.

No referencial teórico desta dissertação, foi defendido o entendimento da música como linguagem expressiva humana, que precisa ser experienciada desde a Educação Infantil. Essa compreensão reflete diretamente sobre a questão da formação inicial do pedagogo em um contexto de musicalização.

Duarte (2010, p. 33) versa que: “Música é forma de expressão, é desenvolvimento estético, manifestação cultural e, portanto, ter acesso a este conteúdo é tão importante quanto a qualquer outro”. Com base nesse conceito e defronte da necessidade de trabalhar este conhecimento com as crianças da Educação Infantil, como parte da formação humana e expressão cultural do sujeito, como instrumento metodológico de análise, foram elaboradas categorizações, resultantes da definição da unidade de registro, que é a palavra “Música”.

A composição da categorização com base nos documentos investigativos culminou na elaboração das seguintes categorias:

- 1ª) A música nos Documentos Curriculares: nacional e de Roraima;
- 2ª) A música nos Projetos Curriculares dos cursos de Pedagogia em Roraima: UFRR e UERR.

A primeira categoria foi produzida a partir da verificação da unidade de registro nos documentos BNCC e DCRR, nos capítulos que tratam de maneira particular sobre a Educação Infantil. Esses documentos foram escolhidos por serem diretrizes oficiais para a construção dos currículos em um contexto geral (Brasil) e específico (Roraima), respectivamente. Estão inseridos nesta categoria, os Quadros 1 e 2, que serão apresentados posteriormente.

A segunda categoria dispõe sobre a análise da unidade de registro nos Projetos Curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Roraima: UFRR e UERR. Estão inseridos nesta categoria, os Quadros 3 e 4, demonstrados no encadeamento deste estudo.

2.4 Exploração dos documentos de investigação

2.4.1 A música nos Documentos Curriculares: nacional e de Roraima

Quadro 1: A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular

QUADRO 1				
Categoria: A Música nos Documentos Curriculares				
DOCUMENTO: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Parte específica que trata sobre a Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 35 – 56)				
UNIDADE DE REGISTRO	MÚSICA	ENUMERAÇÃO		
		Presença	Ausência	Frequência (f.)
		Sim	–	10
		UNIDADE DE CONTEXTO		
		<p>f.1 “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas [as crianças] se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (p. 41).</p> <p>f.2 “Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (p. 41).</p> <p>f.3 “(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música” (p. 47).</p> <p>f.4 “(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (p. 47).</p> <p>f.5 “(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” (p. 48).</p> <p>f.6 “(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música” (p. 48).</p> <p>f.7 “(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” (p. 48).</p> <p>f.8 “(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons” (p. 48).</p> <p>f.9 “(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas” (p. 49).</p> <p>f.10 “Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva” (p. 54).</p>		

Fonte: a autora (2020)

Quadro 2: A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil: o Documento Curricular de Roraima

QUADRO 2				
Categoria: A Música nos Documentos Curriculares				
DOCUMENTO: Documento Curricular de Roraima (DCRR) – Parte específica que trata sobre a Educação Infantil (BRASIL, 2019, p. 17 – 115)				
UNIDADES DE REGISTRO	MÚSICA	ENUMERAÇÃO		
		Presença	Ausência	Frequência (f.)
		Sim	–	46
		UNIDADE DE CONTEXTO		
		<p>f.1 “[...] as crianças brincam com seu corpo, se comunicam e se expressam, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (p. 23).</p>		
		<p>f.2 “Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (p. 24).</p>		
		<p>f.3 “Desde bebês, elas podem perceber o próprio corpo, o espaço que ocupam, os tempos (no pular corda, nas brincadeiras e nas músicas ritmadas) e podem construir sua consciência corporal (sentir sua respiração, o pulsar e as batidas do coração, os sons e os ruídos do corpo e da natureza, as sensações de calor, frio, seco e molhado, as transformações e manifestações do seu corpo como as dores e as excreções” (p. 26).</p>		
		<p>f.4 “[...] é importante que os bebês vivenciem situações de imitar gestos e movimentos de animais, adultos e outras crianças por meio de jogos e brincadeiras, de observar os colegas e imitar alguns de seus movimentos em situações de exploração, imitar o comportamento do(a) professor(a), participar de situações de jogos simples, em situações de brincadeira, imitar professores(as) ou colegas cuidando da boneca, movimentando o caminhão, utilizar seus gestos e movimentos para chamar a atenção do professor(a) ou do colega, dançar com outras crianças ao som de músicas de diferentes gêneros” (p. 36).</p>		
		<p>f.5, f.6 “Em suas explorações corporais e sonoras, os bebês descobrem a junção de sons, gestos e palavras, buscando dar sentido às suas ações. Por meio de diferentes situações nas quais podem movimentar-se, escutar e responder à música, experimentar um ritmo regular e explorar sons, tons e cantar, têm a oportunidade de ampliar e aprimorar suas habilidades e descobertas sobre a música e os movimentos” (p. 36).</p>		
		<p>f.7 “Construir ações e situações nas quais as crianças explorem o som produzido pelo seu próprio corpo ou com diferentes objetos, em atividades com músicas. O professor, pode, ainda, destacar também sons ou objetos que são típicos da cultura roraimense” (p. 36).</p>		
<p>f.8 (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” (p. 38).</p>				
<p>f. 9 (EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas” (p. 39).</p>				
<p>f. 10 “Os bebês gostam de jogar com a linguagem desde muito cedo. Conforme têm a oportunidade de se envolver em situações que façam uso de diferentes linguagens e manifestações artísticas culturais, têm a</p>				

	MÚSICA	<p>chance de conhecer melhor a cultura na qual estão imersos. Vivências de participação em situações de leitura de poemas ou apresentações de música, dança e teatro convidam as crianças a ampliarem suas possibilidades de expressão, ao mesmo tempo em que podem aprender sobre a linguagem” (p. 39).</p> <p>f. 11 “Trabalhar atividades onde os alunos participem de brincadeiras simples de interação respondendo a comandos por meio de gestos, movimentos, balbucios ou vocalizações; Pode-se, ainda, destacar poemas e músicas típicas do território e da região Norte” (p. 39).</p> <p>f. 12 “Os bebês aprendem a comunicar-se conforme têm a oportunidade de vivenciar situações significativas de interações, nas quais respondem a uma solicitação ou gesto intencional de comunicação, fazendo uso de diferentes formas de expressão para além da linguagem verbal, como por meio da plástica, da dança, da mímica, da música etc.” (p. 43).</p> <p>f. 13 “Participar de situações individuais, em duplas ou em pequenos grupos, em que se faça uso de diferentes recursos, como: participar de leitura e momentos de exploração livre, de livros, escutar música no rádio, no gravador, no computador/tablet ou no celular, fazer uso de gravadores, filmadoras ou máquinas fotográficas, etc...” (p. 43).</p> <p>f. 14 “[...] é importante que os bebês possam participar de situações nas quais brinquem por meio do contato corporal com o(a) professor(a), como, por exemplo, nas brincadeiras "serra-serra, serrador"; brinquem envolvendo modulações de voz, melodias e percepções rítmicas; brinquem com tecidos ao som de músicas; divirtam-se andando ou se rastejando devagar e muito rápido; e participem de brincadeiras de roda ou danças circulares, bem como acompanhem corporalmente o canto do(a) professor(a) alterando o ritmo e o timbre (alto, baixo, grave, agudo) dos sons etc.” (p. 48).</p> <p>f. 15 “Levar as crianças a participarem de situações de brincadeiras, dança, músicas, expressando suas ideias, sentimentos e emoções. Promover, a ampliação do vocabulário com foco na interação com adultos e pares. Destacando o vocabulário típico de sua comunidade ou território” (p. 51).</p> <p>f. 16 “Explorar e valorizar a escuta de diferentes estilos de música, dança e outras expressões da cultura corporal ou criar novos movimentos e gestos a partir de apresentações artísticas que são típicas da comunidade e ou da região” (p. 54).</p> <p>f. 17 “(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música” (p. 58).</p> <p>f. 18, f. 19, f. 20 “Desde bebês, as crianças escutam e reagem à música com, movimentos e outras manifestações. As crianças bem pequenas se interessam por conhecer as canções, reproduzi-las ou inventar pequenos versos a partir das canções conhecidas. Os materiais sonoros exercem grande interesse nas crianças bem pequenas, sejam eles instrumentos ou objetos comuns. Em suas explorações, buscam descobrir e criar sons e acompanhar o ritmo da música. É importante, ainda, que possam explorar diferentes fontes sonoras e reconhecer sua ausência ou presença em diferentes situações ou expressar-se utilizando diferentes instrumentos musicais, ritmos, velocidades, intensidades, sequências de melodia e timbres em suas brincadeiras, nas danças ou em interação em duplas, trios ou pequenos grupos, e que possam também demonstrar sua preferência por determinadas músicas instrumentais e diferentes expressões da cultura musical brasileira e de outras culturas: canções, acalantos, cantigas de roda, brincos, parlendas, trava-línguas etc.” (p. 58).</p> <p>f. 21 “Podem-se promover momentos de exploração em que as crianças descubram novos sons, como ao brincar com materiais,</p>
--	--------	--

	MÚSICA	<p>objetos e instrumentos musicais; imitar, inventar e reproduzir músicas e canções que lhes são familiares. Trazer, ainda, exemplos de instrumentos musicais, objetos e canções que típicas da cultura de Roraima” (p. 58).</p> <p>f. 22 “(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” (p. 60).</p> <p>f. 23 “É importante que haja diversidade de materiais que sejam fontes de sons, como aparelhos tecnológicos, rústicos etc. para que as crianças façam novos sons e descubram novas possibilidades, que sejam convidadas a identificar e imitar sons conhecidos, como os sons da natureza (cantos de pássaros, “vozes” de animais, barulho do vento, da chuva etc.), sons da cultura (vozes humanas, sons de instrumentos musicais, de máquinas, produzidos por objetos e outras fontes sonoras) ou o silêncio, e que tenham vivências de ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo ou participar de jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical” (p. 60).</p> <p>f. 24 “Trabalhar diferentes formas de expressar e comunicar ideias, sentimentos e emoções, por exemplo: a dança, o desenho, a mímica, a música, a linguagem verbal e a escrita” (p. 61).</p> <p>f. 25 “Brincar com as palavras em diferentes contextos, (rimas, músicas, poemas)” (p. 61).</p> <p>f. 26 “Levar os alunos a recitem textos poéticos, parlendas, músicas etc., criando diferentes entonações e ritmos. Ou, ainda, realizar atividades que possibilitem à identificação de sons e rimas, destacando textos poéticos do Território de Roraima e ou da Região” (p. 61).</p> <p>f. 27 “[...] É importante que suas diferentes formas de comunicação, seja pelo corpo, pela música, pela narrativa, pela arte ou mesmo pela linguagem verbal possam ser valorizadas e incentivadas, evitando a ideia de que a linguagem verbal deve ser a mais valorizada na escola como forma de expressão e comunicação das crianças” (p. 75).</p> <p>f. 28 “Desenvolver atividades usando diferentes linguagens (música, desenhos, encenações etc.) que despertem na criança o reconhecimento de expressões de emoções em si mesmas e nos outros” (p. 75).</p> <p>f. 29 “É importante que as crianças possam envolver-se em situações de brincadeiras compartilhadas, em brincadeiras com música, dança, mímica, dramatização, bem como atividades diversas de expressão e representação” (p. 76).</p> <p>f. 30 “(EI01ET01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música” (p. 78).</p> <p>f. 31 “Para que as crianças pequenas possam criar formas diversificadas de expressão, é importante que tenham oportunidades de expressar-se de diferentes formas, seja pelo teatro, pela dança, música ou suas brincadeiras, bem como de conhecer suas características físicas, seus gostos, interesses, suas sensações e frustrações” (p. 78).</p> <p>f. 32 “Promover atividades onde as crianças pequenas expressem seus sentimentos, sensações e emoções. Por exemplo, brincadeiras, teatro, músicas, danças etc. expressando-se de diferentes formas e construindo uma imagem positiva de si mesmo” (p. 78).</p>
--	--------	---

	MÚSICA	<p>f. 33 “[...] é importante proporcionar práticas às crianças pequenas, em pequenos grupos, trios, pares e individualmente, em que possam testar diferentes formas de controlar e adequar o uso do seu corpo, como, por exemplo, dançar ao som de músicas de diferentes gêneros, imitando, criando e coordenando seus movimentos com os dos companheiros, usando diferentes materiais (lenços, bola, fitas, instrumentos etc.), explorando o espaço (em cima, embaixo, para frente, para trás, à esquerda e à direita) e as qualidades do movimento (rápido ou lento, forte ou leve), a partir de estímulos diversos (proposições orais, demarcações no chão, mobiliário, divisórias no espaço etc.)” (p. 78-79).</p> <p>f. 34 “(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (p. 79).</p> <p>f. 35, f. 36 “As crianças pequenas, por meio da música, aprendem sobre si mesmas, seu corpo, sobre os outros e sobre a sua cultura. A música, tradicionalmente, insere as crianças em sua própria cultura e nos ritos que dela fazem parte, como, por exemplo, as canções de aniversário, eventos ou festividades típicas das diversas regiões do país. O desenvolvimento musical das crianças, bem como sua capacidade de se expressar por meio dessa linguagem e aprender sobre sua cultura com ela, são possíveis quando elas estão inseridas em contextos em que as pessoas valorizam, apreciam e fazem uso da linguagem musical” (p. 82).</p> <p>f. 37 “(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons” (p. 84).</p> <p>f. 38 “A criança pequena produz música por meio da exploração do som e de suas qualidades: altura, duração, intensidade e timbre. Elas gostam de explorar, no contato com objetos e instrumentos musicais, os sons agudos e graves (altura), tocar forte ou fraco (intensidade), produzir sons curtos ou longos (duração) e imitar gestos que relacionam com a produção de som. Por meio dessas iniciativas, explorações e manipulações, se apropriam com maior destreza da linguagem musical como forma de expressão e comunicação” (p. 84).</p> <p>f. 39 “Brincar com músicas, produção de sons, explorando objetos ou instrumentos musicais para acompanhar ritmo ou imitar, inventar e reproduzir criações musicais. Pode, ainda, trazer atividades que ilustrem canções, brincadeiras ou instrumentos musicais típicos da Região Norte, e do território Roraimense, ou de alguma outra cultura que estão conhecendo” (p. 84).</p> <p>f. 40 “Nesse cenário, o professor aparece como facilitador dessa ancoragem e acomodação desses estímulos, momento que promove a conversa informal como meio autônomo da criança expressar seus desejos e/ou necessidades, assim como reconhecer o diálogo meio eficaz de solução das mais variadas condutas humana de forma autêntica e espontânea nas relações interpessoais, o que favorecerá a ambientação e iniciação da linguagem em contexto letrado, visto que, é mais um desafio no desenvolvimento das potencialidades formativas do conhecimento sistematizado que se traduz na disponibilidade da familiarização com livros, revistas, filmes, músicas e desenhos, o que facilita a expressão artística, capacidade de raciocínio lógico sequencial, além de favorecer o mergulho no mundo letrado, proporcionando a criação e a recriação de sua própria história, contação e recontação de histórias, criação de novas brincadeiras e/ou adaptação de elementos vinculados nas variadas plataformas midiáticos” (p. 99).</p> <p>f. 41 “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (p. 100).</p>
--	--------	--

	<p>f. 42 “Atividades musicais: As atividades devem tratar a música como um instrumento do desenvolvimento perceptivo, criativo, estético, emocional e social da criança. Cantar em momentos específicos da rotina infantil possibilita entrosamento, aumento da autoestima, melhora a comunicação, desenvolve a aprendizagem de ritmos, entre outros ganhos” (p. 102).</p> <p>f. 43 “Atividades Permanentes: são aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. Consideram-se atividades permanentes, entre outras: Brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história e de conversa; ateliês, oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, entre outras” (p. 103).</p> <p>f. 44 “Inserir o respeito à diversidade, comportamentos e atitudes para uma convivência sadia e harmoniosa em práticas diárias, em ações coletivas, a partir de histórias infantis, filmes, músicas, brinquedos e brincadeiras, de forma lúdica e esclarecida, trata-se de estratégias que envolver as crianças à consciência da diversidade cultural existente no contexto plural do Estado de Roraima, assim como em todo contexto Amazônico” (p. 107).</p> <p>f. 45 “No que concerne às práticas pedagógicas, brincadeiras, dinâmicas, leituras, músicas, entre outras, são excelentes ferramentas de trabalho do professor de Educação Infantil” (p. 107).</p> <p>f. 46 “Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva” (p. 113).</p>
--	---

Fonte: a autora (2020)

2.4.2 A música nos Projetos Curriculares dos cursos de Pedagogia em Roraima: UFRR e UERR

Quadro 3: A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil em Roraima: o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFRR

QUADRO 3			
Categoria: A Música nas Propostas Curriculares de Pedagogia em Roraima			
DOCUMENTO: <i>Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (RORAIMA, 2009).</i>			
UNIDADE DE REGISTRO	MÚSICA	ENUMERAÇÃO	
		Presença	Ausência
		Sim	–
		Frequência (f.)	02
UNIDADE DE CONTEXTO			
		<p>f.1 “BEYER, Esther (Org.) O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria : ed. UFSM, 2005” (p. 67).</p> <p>f.2 “BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo : ed. Peirópolis, 2 ed., 2003. OLIVEIRA, Marilda ; HERNÁNDES, Fernando. A formação do professor e o ensino de artes visuais. Santa Maria : ed. UFSM, 2005” (p. 67).</p>	

Fonte: a autora (2020)

Quadro 4: A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil em Roraima: o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UERR

QUADRO 4				
Categoria: A Música nas Propostas Curriculares de Pedagogia em Roraima				
DOCUMENTO: <i>Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima (RORAIMA, 2008).</i>				
UNIDADE DE	MÚSICA	ENUMERAÇÃO		
		Presença	Ausência	Frequência
		–	Sim	0
		UNIDADE DE CONTEXTO		
		#		

Fonte: a autora (2020)

A fase de exploração do material de análise foi contemplada na demonstração dos Quadros de categorias apresentados neste percurso metodológico. No próximo capítulo se discorrerá a respeito das inferências e interpretações, chegando aos resultados de análise.

3 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

As discussões propostas neste capítulo, concluindo a terceira e última fase da Análise de Conteúdo, decorrem do tratamento dos resultados da categorização sistematizada nos quadros que foram apresentados na etapa precedente.

Bardin (2011) discorre que a leitura realizada pelo analista não é unicamente uma leitura “à letra”, outrossim, os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo buscam aclarar o que está em um plano mais profundo em relação ao sentido de determinada matéria. Dessa maneira, serão descritas inferências, isto é, deduções dos resultados encontrados e, por conseguinte, interpretações dos dados, com a intenção de tornar significantes (falantes) os objetos de investigação.

Na exploração dos documentos delimitados, realizada no capítulo anterior, foram elaboradas duas categorias, como instrumentos de exploração nos procedimentos de análises, recapitulando: 1) A MÚSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES: NACIONAL E DE RORAIMA; e 2) A MÚSICA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE PEDAGOGIA EM RORAIMA: UFRR E UERR.

Na primeira categoria, foram elaborados os Quadros 1 e 2, a partir dos documentos oficiais que orientam os currículos da Educação Básica nos âmbitos nacional (a BNCC) e em Roraima (o DCRR), a fim de se verificar de que modo a música vem sendo preconizada para a Educação Infantil.

Frisa se que a implementação desses documentos (BNCC e DCRR) interferem de maneira direta na formação inicial dos pedagogos, uma vez que os currículos acadêmicos precisam se alinhar às diretrizes e proposições normativas, sobretudo, à Base Nacional Comum Curricular. Principalmente, após a proposição da BNC Formação, no final de 2019, que ressalta essa exigência.

Na segunda categoria, a partir dos documentos curriculares das universidades analisadas, foram sistematizados os Quadros 3 e 4, com o propósito de identificar a presença e, subsequente, a frequência da unidade de registro, a palavra “Música”, e refletir sobre os encaminhamentos, se é que existem, para trabalhar a música com os discentes de Pedagogia.

Para se chegar aos resultados na Análise de Conteúdos, o que interessa para o pesquisador não se configura na descrição ingênua dos conteúdos e mensagens,

mas no que estes direcionam ao serem tratados. Isto posto, se discorrerá a seguir sobre cada quadro elaborado, através de inferências e interpretações dos mesmos.

3.1 A música como linguagem e expressão: uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

No **Quadro 1**, “A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular”, verifica-se a presença da palavra “Música” no documento em análise, na parte específica que trata sobre a Educação Infantil, onde se constatou a frequência da unidade de registro por 10 (dez) vezes. Para fins didáticos, na explanação do conteúdo, será utilizada a abreviatura “f.”, seguido de um número, para identificar sobre qual unidade de registro se refere no Quadro que está sendo analisado, conforme consta no mesmo.

A BNCC para a Educação Infantil se organiza por meio de campos de experiências, que são: “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

As duas primeiras evidências da Música na BNCC para a Educação Infantil aparecem nos campos de experiências “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”, respectivamente. No primeiro registro, a Música (f.1) é apresentada como uma “linguagem”, pela qual a criança pode se comunicar e se expressar no processo de reconhecimento de sua corporeidade. Em seguida, a Música (f.2) é reconhecida novamente como “forma de expressão” e “linguagem”, que se evidencia nas experiências diversificadas de convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas.

A presença da unidade de registro se repete no que o documento denomina como: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Vale ressaltar que a BNCC considera que as aprendizagens essenciais da criança compreendem os comportamentos, as habilidades, os conhecimentos e as vivências. Esses elementos permeiam contantes processos de interações e brincadeiras, eixos estruturantes nesta etapa do desenvolvimento humano (BRASIL, 2017).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados e distribuídos por três grupos de faixa etárias distintas: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Embora estabelecida essa organização, na BNCC se encontra que esse arranjo não é considerado de maneira rígida, tendo em vista o ritmo de aprendizagem de cada criança, que pode variar (BRASIL, 2017). Dito isso, observa-se que a Música é indicada como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento em três campos de experiências.

O primeiro, trata-se do campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”. A Música (f.3 e f.4), neste campo, é apresentada como atividade artística, que possibilita às crianças pequenas a criarem, com seus próprios corpos, formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções.

O segundo campo de experiências em que aparece a unidade de registro, “Traços, sons, cores e formas”, apresenta a Música (f.5, f.6, f.7 e f.8) como objetivo de aprendizagem para os três grupos etários da Educação Infantil (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Neste campo, os objetivos de aprendizagem que agregam a Música são gradativos, desenvolvem-se por etapas de construção do conhecimento referente a linguagem musical. As experiências ocorrem a partir da exploração de diferentes fontes sonoras, da criação de sons com materiais, objetos e instrumentos diversificados, da utilização de diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente, até alcançar o reconhecimento das qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre). Todo este processo aliado ao caráter lúdica da infância, através das brincadeiras cantadas.

No sentido desta organização, discorre-se que as crianças da Educação Infantil percebem a música de maneira diferente daquelas que estão no Ensino Fundamental, sob o pretexto de que os bebês e as crianças menores não se prendem de forma rígida ao que não sabem, mas criam música de maneira espontânea, no percurso em que são construídos gradativamente seus esquemas mentais, “[...] inclusive porque já se separam mais dos objetos: eu (sujeito) quero aprender a tocar flauta (objeto), como exemplo” (BRITO, 2012, p.70).

O terceiro campo de experiências, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, em que aparece a Música (f.9), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem musical é direcionada aos bebês, com o propósito de despertar o

interesse pelas apresentações musicais e outras formas de expressões sonoras (leitura de poemas, por exemplo).

Por fim, a Música (f.10) se evidencia na BNCC para a Educação Infantil como um dos componentes da Síntese das Aprendizagens, isto é, os principais elementos que devem ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil e que se ampliarão e aprofundarão no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Como Síntese das Aprendizagens, o trabalho de Musicalização na Educação Infantil tem o propósito de promover a Música como forma de expressão individual e coletiva.

3.2 A música no contexto das diferenças: explorando o Documento Curricular de Roraima

O **Quadro 2** “A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil: o Documento Curricular de Roraima” foi elaborado com a intencionalidade de aproximar o debate ao contexto local, o Estado de Roraima. Dos documentos explorados, o DCRR foi o que ocorreu maior incidência da unidade de registro, a palavra “Música”.

O DCRR, como um documento que parte da BNCC, conserva algumas características e definições do texto em que se baseia. Por exemplo, repete-se no DCRR a organização estruturada em campos de experiências para a Educação Infantil. Diante disso, verifica-se que as incidências da unidade de registro, na parte específica que trata a Educação Infantil, aparecem de maneira literal no documento em análise, referentes aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e na síntese das aprendizagens observados na BNCC (frequências: f.1, f.2, f.8, f.9, f.17, f.22, f.30, f.34, f.37, f.46). Como esses registros já foram inferenciados na análise do subtópico anterior, para não se tornar repetitivo, serão explanadas apenas as evidências inéditas da Música no DCRR.

A diferença principal ocorre no fato de que no DCRR a temática é explorada de forma mais aprofundada, complementando quanto às especificidades regionais do Norte do Brasil e de Roraima.

No DCRR a organização curricular na Educação Infantil é estruturada por grupos etários, conforme designa a BNCC:

- 1º grupo etário: bebês (zero a 1 ano e seis meses);

- 2º grupo etário: crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses);
- 3º grupo etário: crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A partir dessa definição foram distribuídos em tabelas os campos de experiências de acordo com cada grupo etário, com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, acrescidos das seguintes subcategorias criadas: a) experiências de aprendizagem, que decorrem diretamente dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os sintetiza; b) abordagem das experiências de aprendizagem, que amplia a forma como as experiências de aprendizagem podem ser promovidas na Educação Infantil; e c) orientação didática, que instruí o professor no desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem.

Essa explicação é necessária para entender o contexto em que aparece a unidade de registro, a palavra “Música”, no documento em análise. Dessa forma, serão realizadas as inferências e interpretações do conteúdo sistematizado no Quadro 2, considerando a divisão dos três grupos etários e depois serão apresentadas as Orientações Gerais sobre a Música na Educação Infantil, seguindo a mesma forma como está estruturado no DCRR.

3.2.1 Música para bebês

Para o grupo etário dos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), a Música é apresentada inicialmente no campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”. Na explanação deste, na parte que trata sobre a Abordagem das Experiências de Aprendizagem, a Música (f.4) aparece como um elemento que pode ser utilizado pelo docente da Educação Infantil, tendo em vista a característica dos bebês de imitação aos adultos. Assim, o professor pode utilizar os sons de músicas de diferentes gêneros, nas danças e brincadeiras, para promover o reconhecimento da corporeidade, através da linguagem musical.

A Música aparece também no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, para esta faixa etária. Neste campo, na parte que versa sobre a Abordagem das Experiências de Aprendizagem, a Música (f.5 e f.6) é retratada mediante a exploração corporal e sonora que deverá ser possibilitada aos bebês, com o intuito

de ampliar e aprimorar as habilidades e descobertas sobre a Música e os movimentos. Na parte de Orientação Didática, a Música (f.7) é proposta como atividade de criação e exploração dos sons, devendo o professor, inclusive, destacar e apresentar os sons típicos da cultura roraimense.

No campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a Música (f.10) é descrita, na parte de Abordagem das Experiências de Aprendizagem, como uma linguagem acerca da qual os bebês aprendem, visto que, na oportunidade de diferentes linguagens e manifestações artísticas culturais, eles podem conhecer melhor a cultura em que vivem. Na parte de Orientação Didática, sugere-se que a Música (f.11) seja trabalhada nas brincadeiras e interações, por meio de gestos, movimentos, balbucios, vocalizações. Ademais, na apresentação de Músicas típicas da região Norte do Brasil.

Ainda no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, também na parte de Abordagem das Experiências de Aprendizagem, mostra-se a Música (f.12) como meio de expressão dos bebês, que possibilita a vivência de situações significativas de interações, para além da utilização exclusiva da linguagem verbal.

Em outra ocasião, na parte de Orientação Didática, sugere-se ao docente promover a escuta de Músicas (f. 13) em diferentes recursos tecnológicos (rádio, gravador, celular e outros) para apresentá-los, bem como seus usos e propósitos.

Por derradeiro, a Música aparece no campo de experiências “Espaço, tempo, quantidades”. Na parte de Abordagem das Experiências de Aprendizagem, a Música (f.14) deve ser utilizada para desenvolver nos bebês as noções de ritmo, velocidade e fluxo, por meio de interações e brincadeiras, que envolvam modulações de voz, melodias e percepções rítmicas de maneira lúdica e acessível a este grupo etário.

3.2.2 Música para crianças bem pequenas

Para o segundo grupo etário, crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses), a Música (f.15) aparece primeiramente como Orientação Didática, no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”. Neste, sugere-se que as crianças bem pequenas participem de situações de brincadeiras, danças e músicas como forma de expressão de ideias, sentimentos e emoções, além de ampliar o

vocabulário, através da interação com os pares, promovendo destaque ao vocabulário típico da comunidade e cultura em que elas estão imersas.

No campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos, a Música (f.16) também se apresenta como Orientação Didática, com a proposta de exploração e valorização da escuta de diferentes estilos de música, outra vez dando ênfase às apresentações e manifestações artísticas típicas da região Norte e de Roraima.

No campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, a Música (f.18, f.19, f.20) é evidenciada, na parte de Abordagem das Experiências de Aprendizagem, como uma linguagem que chama a atenção das crianças, desde bebês. Esta oportunidade de vivenciar experiências sonoras é fundamental para que o interesse seja ampliado, conforme ocorram as interações com os sons, instrumentos e músicas de diferentes gêneros, que fazem parte das diversas expressões culturais musicais presentes no Brasil. Nesta mesma direção, como Orientação Didática, propõe-se momentos de exploração com Música (f.21), a fim de promover a interação com sons familiares e o conhecimento de outros (instrumentos, objetos, canções), típicos da cultura de Roraima.

Ainda no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, há outra referência sobre Música (f.23) como Abordagem das Experiências de Aprendizagem. Nesta parte, as fontes sonoras são descritas pelos sons que fazem parte da vida (o som da chuva, dos passarinhos, das pessoas quando falam ou cantam etc.). Logo, as experiências musicais se entrelaçam às vivências infantis, visto que as crianças interagem continuamente com os sons do universo, inclusive, de modo cultural (músicas e danças tradicionais, folclóricas, instrumentos típicos etc.).

Ainda, a Música (f.24, f.25, f.26) é evidenciada no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, através de Experiência de Aprendizagem e Orientação Didática, em que se preconiza trabalhar com música, como uma das formas possíveis de expressão de comunicação de ideias, sentimentos e emoções, para além da linguagem verbal. Propõe-se aos docentes utilizar a linguagem musical em brincadeira com palavras, para recitar músicas, parlendas e outros diferentes textos poéticos de Roraima e da região Norte, ampliando assim o repertório das crianças bem pequenas da Educação Infantil do Estado de Roraima.

3.2.3 Música para crianças pequenas

O grupo etário das crianças pequenas (4 anos até 5 anos e 11 meses) compreende o período em que a Educação Infantil passa a ser obrigatória, segundo o que determina a LDB 9.394/96, no artigo 4º, inciso I. Essa obrigatoriedade, no contexto da Música, garante que as crianças pequenas tenham contato com a linguagem musical na Educação Infantil, uma vez que todas devem ser matriculadas aos 4 anos de idade.

Para as crianças pequenas, verifica-se a presença da Música no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, disposta como Abordagem das Experiências de Aprendizagem e também como Orientação Didática. No primeiro caso, propõe-se a valorização e o incentivo da Música (f.27) como uma das formas possíveis de expressão e comunicação na infância, com a finalidade de expandir os meios comunicativos para além da linguagem verbal, visto que essa é uma – e não a única – maneira que se deve explorar. No segundo caso, sugere-se desenvolver atividades, brincadeiras, representações que utilizem a Música (f.28, f.29) com o intuito de promover descobertas e reconhecimentos sobre si e o outro.

Na sequência, a Música se apresenta no campo de experiências “Corpo, gestos e movimento”. Sob a perspectiva de Abordagem das Experiências de Aprendizagem, a Música (f. 31, f.33) é mais um vez caracteriza como uma forma diversificada de expressão que deve ser oportunizada e potencializada na infância. A linguagem musical contribui para o aprimoramento das habilidades corporais da criança pequenas, visto que promove o reconhecimento individual e coletivo, através de práticas como a exploração do espaço e lateralidade (em cima, embaixo, para frente, para trás, à esquerda, à direita), a ideia de movimento e ritmo (rápido ou lento, forte ou leve), entre outras possibilidades a serem experimentadas. Nesse sentido, como Orientação Didática, o documento em análise preconiza a promoção de atividades expressivas, que utilizem, entre elas, a Música (f.32), para que a criança pequena construa imagens pessoais e sociais por meio das linguagens e manifestações artísticas e culturais.

Por fim, a Música aparece no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, nesta ocasião como Abordagem das Experiências de Aprendizagem e Orientação Didática.

No primeiro caso, a Música (f.35, f.36) é relatada como fundamental para a criança pequena, ao considerar que a linguagem musical pode despertar o reconhecimento corporal e também social, propiciando a valorização das culturas e o respeito às diferenças, pois cada sociedade tem seus ritos e costumes próprios, que são muitas vezes acompanhados de músicas tradicionais. Ainda como Abordagem das Experiências de Aprendizagem do campo “Traços, sons, cores e formas”, a Música (f.38) é evidenciada através das experiências de conhecimento da linguagem musical e suas qualidades (altura, duração, intensidade e timbre).

Esses saberes são construídos com base nas interações e brincadeiras que propiciam atividades de exploração e manipulação de diferentes fontes sonoras e representam a oportunidade de investidura em atividades de caráter intercultural, onde a criança pequena vivencia e experimenta sons, música e instrumentos oriundos de diversas origens, contribuindo para a elaboração e ampliação de repertórios, que possibilitem o reconhecimento de si e a identificação do outro, a partir das bases culturais que a linguagem musical proporciona.

No segundo caso, ou seja, como Orientação Didática a Música (f.39) precisa ser vivenciada nas brincadeiras e momentos lúdicos, que contribuem para a formação cultural do sujeito, no que se refere à cultura na qual criança está inserida, sobretudo, da Região Norte e do território roraimense, e oportunizando, inclusive, o conhecimento de outras formas de expressões culturais tão presentes na tríplice fronteira em Roraima.

3.2.4 Orientações gerais sobre música na Educação Infantil

Além dos encaminhamentos já descritos para Musicalização das crianças, considerando os grupos etários específicos, o DCRR dispõe ainda de orientações gerais, abrangendo outros aspectos da Educação Infantil.

Na parte do documento intitulada “AS DIFERENTES LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, a Música (f.40) é referida como uma das potencialidades formativas do conhecimento sistematizado, que auxilia no desenvolvimento das linguagens decorrentes do contexto letrado. Assim, o professor precisa disponibilizar o contato com diferentes formas de expressão, entre elas, a linguagem musical, para que haja a acomodação dos saberes e das experiências por parte das crianças.

Em “AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL”, o DCRR faz uma referência literal às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), em que se descreve como eixos estruturantes as brincadeiras e interações e dá orientações a respeito dessas atividades. Nesse contexto, a Música (f.41) é retratada como uma das manifestações pela qual a criança pode se relacionar e interagir com seus pares.

Henriques (2018) discorre que na infância é mais propícia a relação de afeto com a Música, pois esta é construída a partir dos laços familiares, sendo ampliada no ambiente escolar, no confronto com o diferente. Este intercâmbio promove a compreensão de elementos culturais por meio da Música, na medida em que a criança passa a interagir com o outro, com o mundo e seus sons.

No subcapítulo “O AMBIENTE EDUCATIVO E AS ATIVIDADES DO COTIDIANO” do DCRR para a Educação Infantil, foram disponibilizadas sugestões de atividades, que servem como ponto de partida para o trabalho com as crianças. Salienta-se que as atividades devem ser planejadas pelo docente com objetivos específicos para o desenvolvimento integral dos alunos.

Dentre as ações pedagógicas, destacam-se as “Atividades musicais”, nas quais se compreende a Música (f.42) como instrumento que visa aprimorar os conhecimentos sensitivos (perceptivo, criativo, estético), emocionais e sociais das crianças. Há ainda as “Atividades permanentes”, estas fazem parte da rotina (sob qual está organizada o tempo didático na Educação Infantil) e se estruturam por intermédio de ações básicas que demandam constância. Dentre as atividades permanentes, destaca-se a Música (f.43).

Duarte (2010) versa que é preciso ter cuidado para que a Música não se reduza a um instrumento pedagógico de desenvolvimento humano. Faz-se necessário atribuir significado e importância à Música enquanto assunto, objeto de conhecimento e experiência cultural. Nesse sentido, a Música no cotidiano das crianças da Educação Infantil contribui para a organização do espaço-tempo, a harmonização do ambiente, a orientação espacial e lógica da criança, o desenvolvimento da linguagem verbal, e vai além, conduzindo à fruição e à expressividade cultural do sujeito.

Os últimos indicativos da unidade de registro aparecem na parte do documento denominada “EDUCAÇÃO INFANTIL E AS DIVERSIDADES”. Neste

tópico, a Música (f.44 e f.45) é demonstrada como estratégia para promover a conscientização acerca da pluralidade cultural do Estado de Roraima e do contexto Amazônico, incentivando o respeito às diversidades. Também é evidenciada como ferramenta do trabalho docente para o ensino sobre a valorização das culturas e a inibição de quaisquer formas de discriminação ao outro.

Dessa forma, finaliza-se as inferências e interpretações sobre a Música na Educação Infantil, preconizada no Documento Curricular de Roraima, em que se verifica a preocupação em ensinar às crianças sobre a valorização e o respeito às diferenças, mediante o reconhecimento das identidades dos sujeitos e de seus pares, fortalecendo a alteridade, por meio da Música como expressão e linguagem cultural das sociedades.

3.3 A música no curso de Pedagogia da UFRR

No **Quadro 3** “A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil em Roraima: o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFRR”, no corpo do documento, verifica-se a presença da Música em duas oportunidades (frequências: f.1, f.2), que se tratam de referências bibliográficas específicas da Disciplina Arte e Educação, Código PE420, carga horária 60h/a, sem pré-requisitos.

A Disciplina Arte e Educação faz parte do “Núcleo de Estudos Básicos” do Curso de Pedagogia da UFRR e está associada a categoria “Fundamentos Didático Pedagógicos – eixo geral”. No documento, a disciplina aparece ora com o nome “Arte e Educação”, ora como “Educação e Arte”. Entretanto, ambas as formas estão sob o mesmo Código (PE420), ratificando o entendimento de que se trata de uma única disciplina. Na matriz curricular, a Disciplina Arte e Educação (ou Educação e Arte) é desenvolvida no quarto semestre do curso de Pedagogia. A Ementa está disponível nos Anexos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, na parte “EMENTÁRIO – CURRÍCULO NOVO”, página 67, do referido documento (RORAIMA, 2009).

No campo que versa sobre a descrição da Ementa da Disciplina Arte e Educação se encontra a seguinte apresentação: “Conhecimento e experimentação artísticos. Linguagens artísticas no contexto educacional nas Séries Iniciais do

Ensino Fundamental. Arte, educação e cultura” (RORAIMA, 2009, p. 67). Pelo exposto, percebe-se que não há informações suficientes e aprofundadas, tampouco alusão sobre ações que possam efetivar práticas musicais com as crianças da Educação Infantil.

As referências bibliográficas que abordam a Música se tratam de textos de importantes nomes da educação musical: Esther Beyer, com a obra “O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais” e Teca Alencar de Brito, autora do livro “Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança”.

Esther Beyer foi uma grande pesquisadora e educadora musical, que até os dias atuais é referenciada no Brasil e no mundo por sua vasta dedicação e contribuição à área da Música (CORREA, BELLOCHIO, 2010). Teca Alencar de Brito é pesquisadora, educadora musical e professora no Departamento de Música da Universidade de São Paulo (USP). Também dispõe de experiência acadêmica e prática na musicalização de crianças.

De fato, utilizar as autoras como referência para estudos relacionados a educação musical, demonstrando a importância de se musicalizar na infância, seria adequado para conduzir o processo de formação musical dos pedagogos. No entanto, não há evidências da apropriação desses conteúdos por parte dos discentes, o que possibilita afirmar que essas duas citações não garantem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas que contribuem efetivamente com a Musicalização das crianças na Educação Infantil.

Vale ressaltar que, como destacado acima, a Ementa menciona linguagens artísticas no contexto no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, excluindo a parte da Educação Infantil, assim, as crianças menores ficam invisibilizadas no documento. Ademais, uma disciplina de 60h, a ser desenvolvida em um único semestre, dividindo o espaço com outras linguagens da Arte, não dá conta de abordar todos os conteúdos necessários no que se refere à Musicalização infantil.

Demonstra-se, com as inferências descritas, que a formação musical do pedagogo não se realiza de maneira efetiva no curso de Pedagogia da UFRR, pois ter a Música apenas como sugestões de referências bibliográficas, não garante que o conteúdo será de fato estudado pelos graduandos, tendo em vista que depende do professor, que leciona a disciplina Arte e Educação, em abordar e aprofundar o

conteúdo e prática sobre a Música como expressão e linguagem a ser promovida na infância.

3.4 A Música no Curso de Pedagogia da UERR

No **Quadro 4** “A música nos documentos oficiais de formação de professores para a Educação Infantil em Roraima: o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UERR”, em toda a extensão do documento não foi encontrada a unidade de registro, a palavra “Música”.

Diante isso, verificou-se que o Curso de Pedagogia da UERR não apresenta em sua organização curricular elementos que evidenciam a abordagem da Música na formação do pedagogo, nem em disciplinas que tratem sobre o assunto especificamente, nem nos conteúdos, ementas ou referências bibliográficas.

A total ausência da Música no processo de formação do pedagogo pode se traduzir em deficiência referente a este saber, o que poderá influenciar nas práticas cotidianas dos futuros professores em sala de aula com as crianças, que não terão a oportunidade de vivenciar as experiências de Musicalização na Educação Infantil.

No capítulo 2 “CONCEPÇÃO, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DO CURSO”, do documento em análise, há a seguinte proposição:

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados (RORAIMA, 2008, p. 5).

Dessa forma, existe a referência às artes como repertório de conhecimentos teóricos e práticos do graduando, no entanto, contraditoriamente não existe disciplina, na Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UERR, que aborde as linguagens da Arte (RORAIMA, 2008).

No ponto 13 “EMENTÁRIO E REFERÊNCIAS” (RORAIMA, 2008, p. 27), foram observadas as disciplinas que compõem o currículo, no qual se encontrou a seguinte: “JOGOS E DESENVOLVIMENTO E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS – 36 h”. De acordo com o que consta na grade curricular, esta disciplina é ofertada no

quinto semestre, sem pré-requisitos. Embora na nomenclatura se apresente a ideia de trabalhar com diversas linguagens, não foi possível identificar quais são essas, tendo em vista a descrição da Ementa, que versa:

Conhecimento das diversas teorias que defendem a aplicação de jogos como forma de organização pedagógica no processo de desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Situações didáticas adequadas à creche e pré-escola. A construção da autonomia através do conceito de lúdico, brinquedo, brincadeira, e seus objetivos na Educação Infantil (RORAIMA, 2008, p. 38).

Diante o exposto, verifica-se que a disciplina preza por conteúdos de conhecimentos motor – os jogos e brincadeiras – que são de grande relevância, mas não diz respeito às linguagens artísticas.

Catão (2011) dialoga que a Arte educa, ao passo que age sobre os sentidos humanos. Nesse contexto, as instituições educativas têm o dever de oportunizar essas experiências aos discentes, com a intenção de formar pessoas criativas, sensíveis e capazes de transformar a realidade. Contudo, a Arte tem sido marginalizada, devido ao peso de importância que é dado a outras áreas do conhecimento.

Tal indício pode ser observado na Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UERR, no qual foram atribuída carga horária superior (72h e 100h) a todas as disciplinas, exceto a única que induz por sua nomenclatura – embora não se confirme, como já demonstrado – trabalhar com “múltiplas linguagens”, sendo esta ministrada em 36h (RORAIMA, 2008, p. 14).

Em suma, as evidências demonstram que existe negligência não só à Música, mas às demais linguagens da Arte, o que gera um prejuízo significativo na formação do profissional que atuará na Educação Infantil e uma deficiência na formação musical do pedagogo, pois não foi possível encontrar onde está a Música (e as outras linguagens da Arte) no curso de Pedagogia da UERR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação em realizar o presente estudo se originou de inquietações suscitadas ao final de minha graduação em Pedagogia, concluída no segundo semestre de 2017, na Universidade Federal de Roraima. No processo de formação acadêmica não me foi oportunizado o contato efetivo com a Música nas disciplinas cursadas.

A aproximação com a linguagem musical na formação desta pedagoga ocorreu ao participar como integrante no grupo de pesquisa do Núcleo Criança, Educação e Arte da UFRR, que dialoga sobre as diversas linguagens e manifestações artísticas das crianças, alvos da Educação Infantil, com o olhar voltado para a formação inicial e continuada de professores no campo da Pedagogia e outras licenciaturas (Letras, Artes Visuais e Educação Musical).

Defronte à realidade encontrada e vivenciada de poucos estudos e direcionamentos para o desenvolvimento da musicalidade dos pedagogos e, conseqüentemente, das crianças, esta pesquisa teve como propósito fundamental compreender o processo de formação inicial, em um contexto de musicalização, de discentes dos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Roraima (UFRR e UERR), futuros docentes da Educação Infantil.

A formação dos pedagogos é regida pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Na referida normativa, de acordo com o Artigo 5, inciso VI, determina-se que o egresso do curso deve estar apto a lecionar as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento da criança, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), configura-se também como documento norteador para a formação nos cursos de Pedagogia e tem como uma de suas finalidades a adequação dos currículos à BNCC da Educação Básica. Por se tratar de uma nova diretriz, os prazos para essa reestruturação ainda estão em vigor (BRASIL, 2019).

Diante dos referidos ordenamentos, constata-se que é atribuição do pedagogo o ensino da Música, na disciplina de Arte. Sobre o assunto, foi explanado a respeito

dos documentos legais que orientam quanto à implementação do ensino da Música na Educação Básica e no Ensino Superior, conferindo destaque para a Lei nº 11.769/2008, que atribuiu à Música o status de conteúdo obrigatório do componente curricular de Arte (BRASIL, 2008). Como sinalizado nos capítulos anteriores, esta foi substituída pela Lei Federal 13.278/2016, que acrescentou outras linguagens artísticas, além da Música, no currículo de Arte.

Também a Resolução CNE/CEB nº 2/2016, que determinou como competência das instituições formadoras de Educação Superior, a inclusão da Música nos currículos dos cursos de Pedagogia, tendo em vista o atendimento aos alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016).

Figueiredo (2017) discorreu sobre a polivalência característica do fazer docente do egresso de Pedagogia, em particular, no que diz respeito ao ensino da Arte, que agrega várias linguagens em uma mesma disciplina. Desse modo, a Música nem sempre é explorada de maneira satisfatória, visto que os pedagogos não possuem formação específica para este fim.

Schwan, Bellochio e Ahmad (2018), no estudo realizado que objetivou analisar a Música e suas relações com a formação acadêmico--profissional no contexto dos cursos de Pedagogia, sugerem ações propositivas para a transformação da realidade de deficiência de teorias e práticas musicais a que são destinados os graduandos de Pedagogia.

Entre as proposições, destacam--se a inclusão de conteúdos relacionados à educação musical nos componentes curriculares, a construção de projetos de extensão nas universidades, bem como programas, oficinas e cursos relacionados à temática, inclusive, em parceria com especialistas da área da Música, a fim de contribuir para a formação dos futuros docentes.

Introduzir a educação musical nos cursos de Pedagogia visa atender a determinações legais, fruto de longos debates e conquistas para a área da Música, enquanto conteúdo que se manifesta na expressão humana e que deve ser vivenciada desde tenra idade.

Ao analisar as propostas de Musicalização para a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular de Roraima (DCRR) foram encontradas diversas possibilidades para se trabalhar Música com as

crianças, inclusive, mediante orientações didáticas para os professores que atuam nesta etapa.

A BNCC apresenta a Música como uma linguagem, que é apreendida pelos sujeitos nos âmbitos social e cultural no qual estão inseridos. A construção da musicalidade da criança é impulsionada pelas interações e brincadeiras, na acomodação dos saberes, que vão se tornando gradativamente mais complexos. Parte do contato, das experiências mais singelas, como canções maternas de ninar, até chegar à consolidação de conceitos sonoros e o desenvolvimento do gosto e a apreciação pela Música, que pode ocorrer na escola.

Duarte (2010) corrobora com esse entendimento ao discorrer que a educação musical na infância permite a interação espontânea da criança com os sons, tornando as experiências mais significativas entre elas e os objetos musicais, ao passo que os esquemas mentais vão se aperfeiçoando, até alcançar estágios mais elaborados.

O DCRR segue a mesma lógica do anterior, por ser um documento fundamentado e construído a partir da BNCC, e amplia às questões específicas da Região Norte. A Musicalização na Educação Infantil pretende aproximar as crianças das origens culturais do território roraimense e agregar, de maneira inclusiva, as identidades que se assomam às locais, sejam indígenas, estrangeiros (em sua maioria, venezuelanos e guianenses) e pessoas oriundas de outras regiões brasileiras.

Henriques (2018) defende que a Música é uma prática sociocultural de todos os povos. Desse modo, promover a Musicalização das crianças é importante para que estas desenvolvam suas conexões culturais e se apropriem de novas e diferentes formas de se compreender o mundo, que é plural.

A fim de se verificar quais os encaminhamentos ordenados para a formação musical dos pedagogos em Roraima, especificamente, nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Estadual de Roraima (UERR), foram analisados as propostas curriculares do referido curso nas instituições citadas.

Os cursos pesquisados foram reformulados para se adequarem à Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, entretanto, estes se encontram defasados quanto às

normativas recentes, visto que os projetos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFRR e da UERR não são atualizados há mais de dez anos.

Especificamente, os cursos em análise não atenderam à Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, que instituiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular, no que versa o Artigo 17: “Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar--se à BNCC [...]” (BRASIL, 2017). Tampouco foram aperfeiçoados a partir do DCRR, que prevê as determinações locais para o currículo da Educação Básica roraimense.

Através dos resultados das análises realizadas foi possível observar também que existe uma enorme lacuna no que diz respeito à formação musical dos pedagogos, o que se traduz em escassez na formação de crianças musicais. No que diz respeito à educação musical, os cursos não atenderam em nenhum quesito às normas legais contidas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 10/05/2016, já abordadas neste trabalho.

Este retrato não é recente, visto que Duarte (2010), há uma década, já salientava sobre a quase inexistência da educação musical nos cursos de Pedagogia na Região Norte e, particularmente, em Roraima. Vale acrescentar que não só a Música foi negligenciada, mas também outras linguagens artísticas foram dirimidas na formação desses pedagogos.

Em suma, as interpretações apresentadas neste estudo, com a intenção de atender à pergunta investigativa, permitem concluir que as universidades públicas de Roraima não estão aptas a preparar os futuros docentes para a Musicalização de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas da Educação Infantil. É preciso uma reformulação de ambos os cursos analisados. No entanto, não há limites para a esperança de transformação dessa realidade, na busca da concretização de práticas em que sejam possibilitadas a formação de professores e crianças, sujeitos musicais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, p. 182-20, dez. 2017.

ALVES, R. **Na morada das palavras**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 3 e., 2008.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, G. dos S. ALMEIDA, M. C. de. SPOTTI, C. V. N. Políticas Públicas para a Educação Intercultural de Roraima: um Estudo sobre as Mediações Necessárias. **UFAMBR**, Manaus, v. 2, n.1, art. 4, pp. 34-48, janeiro-junho, 2020.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. Edição revista e ampliada, São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLOCHIO, C. R.; PACHECO, E. G. Música(s) e educação básica: pensando processos formativos e ações profissionais na unidocência. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 39-54, jan./abr. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1 v.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: 2006.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: CNE/CP, 2017.

BRITO, T. A. de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 89-93, set. 2010.

_____. "O menino e a folha de capim": trajetórias do fazer musical da infância. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria/RS, v. 37, n. 1, p. 61-72, 2012.

_____. de. Música, infância e educação: jogos do criar. **Música na Educação Básica**. Brasília: 2013.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CATÃO, V. M. **Musicalização na Educação Infantil**: entre repertórios e práticas culturais e musicais. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/FEPGGE, 2011.

CORREA, A. N.; BELLOCHIO, C. R. Esther Beyer: contribuições para a educação musical brasileira. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 95-97, mar. 2010.

COSSETIN, V. L. F. Suportar ou reconhecer: a dupla face do conceito de tolerância e o papel mediador da escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 132-146, dez. 2017.

COSTA, R. P. N.; NASCIMENTO, A. M.; NEVES, L. R. Base Nacional Comum Curricular: implementação da proposta curricular para a Educação Infantil no município de Nova Iguaçu. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 4, p.35-49 out/dez 2019.

CRESPI, L.; NÓBILE, M. F. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 319-335, maio/ago. 2018.

DESCHAMPS, E. BNCC: a escola, o currículo, a diversidade do Brasil e a sociedade do século 21. In: SIQUEIRA, Ivan C. P. **BNCC: educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 25-37.

DUARTE, R. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil**: um estudo em Roraima. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2010.

DUARTE, R. Música na Educação Infantil: O que pensam os professores. In: DUARTE, R.; MATOS, M. B. de (Orgs.). **Seminário Internacional da Primeira Infância na Amazônica Caribenha**: desafios dos profissionais de educação da primeira infância na atualidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015

FIGUEIREDO, S. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Rev. FAEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017

FISCHMANN, R. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 11, n. 20, p. 67-77, 2001.

FONTEERRADA, M. T. de O. Música e políticas públicas na educação básica. **Revista Fladem Brasil**, v. 01, p. 6-20, Jan 2020.

GARZONI, E. de C. BETHONICO, M. B. de M. Região e etnorregião – um olhar a partir da realidade dos povos indígenas de Roraima, Brasil. **Caderno de Geografia**, v.29, Número Especial 2, p. 172-189, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. - dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. In: SIPÁN COMPAÑE, A. (Coord.). **Educación para la Diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

HENRIQUES, W. S. C. **Crianças e músicas como potência de transformação**: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II. Tese (Doutorado em Música). UNESP: São Paulo, 2018.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 83-90, set. 2002.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 5 ed. 192 p.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIMA, A. R. B. de; STENCEL, E. de A. B. Vivência musical no contexto escolar. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.
- LINO, D. L. ABRACADABRA: o encontro de bebês e crianças pequenas com música. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 3 (16. ed.), p. 116-131, ago./out. 2015.
- LINO, D. L. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.
- MARTINEZ, A. P. de A.; PEDERIVA, P. L. M. Boneca que fala, boneca que canta: experiências educativo-musicais na creche. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 8, nº 9, 2017.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.) *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MOSCA, M. de O. Currículo como *Jazz*: pressupostos, perspectivas e fronteiras de/para uma *Jam Session* inclusiva e interdisciplinar. In: II Seminário Nacional do Fladem Brasil. In: **Anais do II Seminário Nacional do Fladem Brasil**. Vitória-ES: FAMES, 2018. p. 277-289.
- MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S. *et al.* (Org.). **Infância e educação**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 243-268.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, S. M. **A organização do sistema de ensino e as políticas de formação docente no estado de Roraima**. Tese (Doutorado). UNINOVE, São Paulo, 2016.

PELOSO, F. C. Paulo Freire e a Educação da Infância: contribuições à Educação Social a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 30, p.39-56 jan./abr. 2017.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

PINHO, A. M. de. **Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: os desafios da educação intercultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT: Cuiabá, 2018.

QUEIROZ, L. R. S. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio**. Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017

RICHTER, S. R. S.; LINO, D. L. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, out. 2019, p. 01-24.

RODRIGUES, F. dos S.; VASCONCELOS, I. dos S.; HOST, C. R. Cruzando Fronteiras: Famílias Migrantes na Tríplice Fronteira Brasil –Venezuela – Guiana. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, vol. 16, núm. 31, 2008, p. 247-256.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima**. Comissão Estadual de Mobilização para implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado de Roraima - BNCC/RR. Boa Vista-RR, 2019. Acesso: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf>

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Universidade Estadual de Roraima, 2008.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Federal de Roraima, 2009.

SCHERER, A. P. de O. **Paulo Freire e a Educação Infantil: a experiência de Chapecó**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNINOVE, São Paulo: 2011. 109 f.

SCHWAN, I. C.; BELLOCHIO, C. R.; AHMAD, L. A. S. Pedagogia e Música: um mapeamento nos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas revistas da ABEM entre 2008 e 2017. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p.115-138, jul./dez. 2018.

SEVERINO, N. B. Educação Musical e humanização: ideias para pensar a formação de educadores. In: **Anais do II Seminário Nacional do Fladem Brasil**. Vitória-ES: FAMES, 2018. p. 224-235.

SILVA, F. L. e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, Agosto, 2001.

SILVA, J. J. S. da. Diversidade Cultural e Educação Musical na escola. In: **Anais do II Seminário Nacional do Fladem Brasil**. Vitória-ES: FAMES, 2018. p. 470-482.

SILVA, T. T. da. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRAVERZIM, M. **A Brincadeira da Cultura Tradicional da Infância na formação musical do pedagogo**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Arte da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

TRAVERZIM, M.; HENRIQUES, W. S. C. Possibilidades e desafios do ensino musical nos cursos brasileiros de Pedagogia. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 93-115, maio/ago. 2015.

UNESCO. Conferência geral da UNESCO em sua 28ª reunião. **Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância**. Paris, 16 de novembro de 1995.

VERCELLI, L. de C. A.; ALCÂNTARA, C. R.; BARBOSA, M. C. S. Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 33-43, jan./abr. 2019.