

A música no currículo de Educação Infantil do Distrito Federal

Comunicação

Danielle dos Santos Evangelista
Universidade de Brasília
danyevangelista@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo revisar pesquisas relacionadas à música na Educação Infantil no contexto do Distrito Federal e analisar como a música está presente no Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (2018). Este texto está relacionado à pesquisa em andamento, no Mestrado Profissional em Artes, cujo objeto de estudo é as práticas musicais de professores de referência unidocentes na educação infantil. Os resultados desta revisão bibliográfica indicam que as pesquisas relacionadas à música na educação infantil do Distrito Federal ainda não foram desenvolvidas com professores unidocentes de instituições públicas. Além disso, evidenciou-se que o Currículo em Movimento da Educação Infantil orienta as práticas pedagógico-musicais a partir de diversas experiências de aprendizagem, incluindo escutar, apreciar, explorar, expressar e criar. Embora o documento curricular subsidie várias práticas, há desafios para sua implementação na instituição educativa.

Palavras-chave: Currículo. Música. Educação Infantil.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, ao longo dos anos, tem se constituído como importante espaço-tempo de aprendizagem e desenvolvimento para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas¹. As professoras² de referência unidocentes³, geralmente pedagogas, têm a responsabilidade de planejar e propor às crianças experiências abrangendo os diversos campos do conhecimento a serem vivenciados nessa etapa educacional.

¹ Nomenclatura adotada pelo Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal.

² Neste texto, me refiro às professoras considerando que a quase totalidade dos docentes da Educação Infantil é constituída por mulheres.

³ Refiro-me a essas profissionais na perspectiva das autoras Bellochio e Souza (2017), ou seja, no sentido de que a professora de referência unidocente é o adulto que passa a maior parte do tempo com as crianças na escola, para quem se torna o referencial e, como parte da complexidade da sua prática docente, se constitui como a única professora de um agrupamento de crianças, responsável por organizar e orientar o conjunto de conhecimentos a serem vivenciados no contexto escolar.



No Distrito Federal - DF, as escolas públicas de educação infantil não têm obrigatoriedade da atuação de professores especialistas em música e compete às pedagogas contemplarem a vivência musical nos planejamentos pedagógicos da escola (DISTRITO FEDERAL, 2020). Assim, o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal - CMEI/DF (DISTRITO FEDERAL, 2018) é o documento que orienta o atendimento às crianças na Educação Infantil e o ensino da música no contexto escolar.

Na primeira parte deste texto, reviso pesquisas sobre a música na Educação Infantil especificamente no contexto do DF e, em seguida, analiso o enfoque dado à música pelo CMEI/DF.

Música e Educação Infantil no Distrito Federal

A pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Artes da Universidade de Brasília - UNB tem como objeto de estudo as práticas musicais de professoras unidocentes na Educação Infantil no contexto educacional do DF. Esta revisão bibliográfica tem o intuito de conhecer pesquisas correlatas à temática mencionada, especificamente na realidade educacional do DF. Assim, considerando o âmbito distrital, nesta revisão de literatura, pesquisei no site *Google Acadêmico*, utilizando o operador booleano "AND" e os descritores "educação infantil", "práticas musicais" e "distrito federal" e foram obtidos 306 resultados. Já a busca com os descritores "distrito federal" e "música na educação infantil" retornou 232 resultados.

Após uma leitura exploratória, foram mantidas somente as pesquisas relacionadas à música na Educação Infantil e vinculadas ao Distrito Federal - DF, seja como lócus da pesquisa, seja como sede da instituição a que o pesquisador está associado, haja vista a pesquisa sobredita e em andamento realçar as especificidades das práticas musicais na Educação Infantil do DF. Desse modo, entre todos os resultados obtidos, foram selecionadas seis pesquisas, sendo três dissertações do Instituto de Artes da Universidade de Brasília – UNB (MARQUES, 2011; ANTUNES, 2013; VALE, 2019), duas dissertações (RAMALHO, 2016;



AMORIM, 2017) e uma tese da Faculdade de Educação da UNB (MARTINEZ, 2017), conforme quadro 1.

Quadro 1: Revisão de literatura de pesquisas sobre música na Educação Infantil no DF

Nº	AUTOR	TÍTULO	DATA	Tipo/ Região	Metodologia
1.	MARQUES, M. L.	A ação pedagógico-musical na educação infantil: um estudo de caso com professora de música	2011	Dissertação Instituto de Artes/ Universidade de Brasília - UNB	Estudo de caso instrumental
2.	ANTUNES, L. R.	Música e Educação Infantil: formação de profissionais atuantes em Brasília	2013	Dissertação Instituto de Artes/UNB	Estudo descritivo
3.	RAMALHO, M. L. D.	De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em Educação Musical no contexto da Educação Infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF	2016	Dissertação Faculdade de Educação/UNB	Dossiê reflexivo
4.	AMORIM, C. P. C. de	Batuca bebê: a educação do gesto musical	2017	Dissertação Faculdade de Educação/UNB	Pesquisa coletiva
5.	MARTINEZ, A. P. de A.	Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês	2017	Tese Faculdade de Educação/UNB	Método instrumental e análise genética
6.	VALE, S. P. S. do	A música na Educação Infantil no DF: estabelecendo relações entre o Currículo em Movimento e o currículo de pedagogia da UNB	2019	Dissertação Instituto de Artes/UNB	Análise documental

Fonte: elaborado pela autora

Na leitura analítica das pesquisas selecionadas conforme quadro 1, notou-se que Marques (2011) e Antunes (2013) enfatizaram, respectivamente, a atuação e a formação do



professor especialista licenciado em música. Marques (2011) desenvolveu seu estudo de caso com uma professora licenciada em música atuando com turmas de Educação Infantil em uma escola particular do DF. A pesquisadora observou que, embora a professora especialista em música abordasse parâmetros do som, ritmo e notas musicais nas práticas que propunha às crianças, sua ação docente se dava de forma isolada, sem integração com as outras professoras da escola. Isso poderia decorrer do fato de que, no contexto da instituição particular de educação, a música era compreendida como uma disciplina a ser ministrada pelo professor especialista, com horários e dias determinados para sua atuação em cada turma. Os resultados revelaram que a ação pedagógico-musical dessa professora possuía intencionalidade em aspectos musicais e que seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil foi construído na prática docente na escola. De modo correlato, Antunes (2013) constatou que alguns participantes da sua pesquisa apontaram a ausência de prática docente na Educação Infantil em sua formação inicial, assim como a falta de conhecimentos específicos sobre a infância e sobre a aprendizagem na Educação Infantil.

Ramalho (2016) enfatiza a formação profissional com foco nos professores coordenadores das Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Após participarem do curso de extensão Formação de Professores em Educação Musical ofertado em parceria entre a Coordenação Regional de Educação Infantil da SEEDF e a Faculdade de Educação da UNB, esses professores pedagogos desenvolveriam um curso para professoras da Educação Infantil sobre Educação Musical. A pesquisadora conclui que o professor pedagogo tem a possibilidade de se constituir como protagonista de seu modo de ser docente no que se refere às práticas musicais, ao transcenderem contextos de “subserviência aos comandos de reificação das excessivas especializações em música” (RAMALHO, 2016, p. 150).

Amorim (2017) e Martinez (2017) dedicaram suas pesquisas ao desenvolvimento da musicalidade de bebês. Amorim (2017) desenvolveu a pesquisa na sede do Instituto Batucar no Recanto das Emas/DF e Martinez (2017) acompanhou o desenvolvimento de bebês de uma instituição educativa filantrópica na zona rural do município de Alto Paraíso/Goiás. Amorim



(2017) destaca que sua pesquisa evidencia a gênese do gesto musical no bebê, num processo que engloba a interpretação da mãe e o bebê começar a considerar seus movimentos como indicação de gestos musicais. De modo análogo, Martinez (2017) conclui que os bebês trazem consigo, desde o seu nascimento, um aparato biológico que possibilita o desenvolvimento de sua musicalidade e que as “percepções, experimentações e expressões sonoro-musicais realizadas pelos bebês” (p. 292) evidenciam suas possibilidades musicais, que ocorrem a partir da relação com o outro, com o mundo, com a cultura humana.

O estudo de Vale (2019) analisou a relação entre a música no Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal - CMEI/DF e as disciplinas relacionadas à Educação Musical presentes no currículo do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília - UNB. A pesquisadora observou que o curso de Pedagogia da UNB oferta disciplinas que contemplam conhecimentos musicais que podem instrumentalizar os futuros professores para o trabalho na Educação Infantil conforme delineado pelo Currículo, mas ressalva que essas disciplinas são de caráter optativo, ou seja, de livre escolha do graduando.

Nesta revisão de literatura, foi possível notar que a pesquisa em andamento com professoras de referência unidocentes atuando na Educação Infantil de escolas públicas do Distrito Federal possui semelhanças com as pesquisas revisadas, embora estas não tenham focado especificamente as práticas musicais da professora de referência unidocente.

O Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal

As práticas pedagógicas dos profissionais das escolas públicas de Educação Infantil do DF são orientadas e subsidiadas pelo Currículo em Movimento da Educação Infantil - CMEI/DF (DISTRITO FEDERAL, 2018). Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), o CMEI/DF foi revisado e alinhado aos pressupostos desta. Embora Vale (2019) tenha analisado a primeira edição do Currículo em Movimento, ou seja, antes das mudanças para alinhamento à BNCC, é importante sublinhar que a pesquisadora indica que as experiências sonoro musicais propostas no currículo compõem uma “Educação Musical



ampla” (VALE, 2019, p. 132), voltando-se para uma formação integral a partir de experiências em múltiplos contextos.

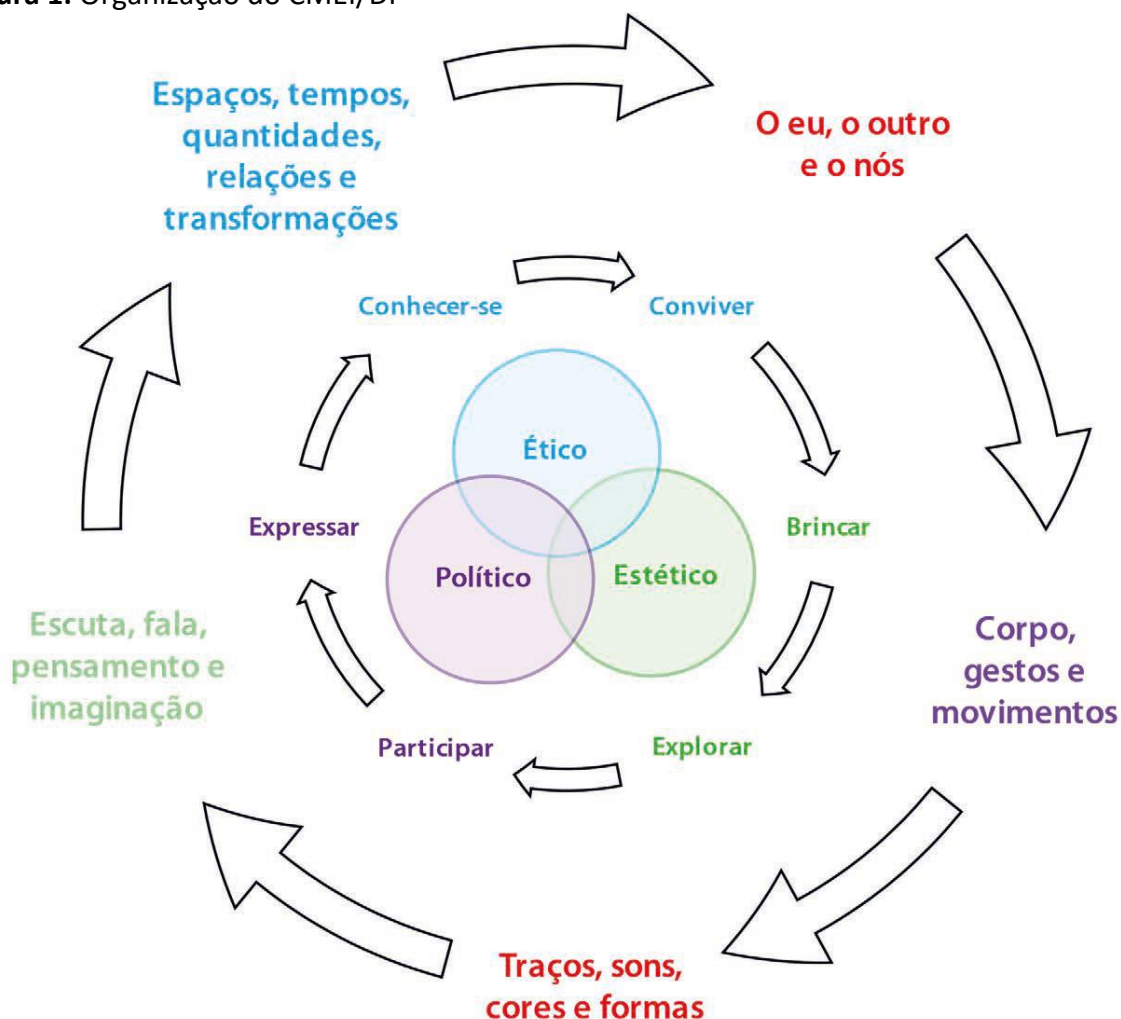
O CMEI/DF, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e com a BNCC (BRASIL, 2018), propõe como eixos integradores *Cuidar e Educar* e *Brincar e Interagir*. Já os eixos transversais são: *Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos* e *Educação para a Sustentabilidade*.

Quanto à organização, o documento detalha os mesmos campos de experiências firmados pela BNCC, abarcando as múltiplas linguagens. Os seus critérios etários estão divididos em três grupos a que correspondem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos no currículo: bebês, de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Em relação a esses grupos etários, a Estratégia de Matrícula da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2022) determina o quantitativo de até 24 crianças de 3 anos por turma e de até 30 crianças de 4 e 5 anos por turma para as etapas creche e pré-escola com período de atendimento de cinco horas por dia (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 83).

O CMEI/DF aponta também para a não fragmentação dos conhecimentos, a multiplicidade de linguagens e a multidimensionalidade das crianças, conseguintemente, a partir do mesmo campo de experiências as crianças podem experimentar diferentes linguagens (DISTRITO FEDERAL, 2018). A figura 1 apresenta um esquema gráfico representando o sistema de organização do CMEI/DF. No centro, há os três princípios fundamentais elencados pelas DCNEI (BRASIL, 2010), que orientam as propostas político-pedagógicas das instituições de Educação Infantil, a saber: princípios éticos, políticos e estéticos, com as intersecções que os constituem. A partir destes três princípios, num ciclo contínuo, estão explicitados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (BRASIL, 2018): conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar e expressar, em que não há ponto de início e de término. Nesse sistema, a dimensão dos campos de experiências, conectados entre si, dá seguimento ao ciclo contínuo. Os cinco campos de experiências, opção de arranjo curricular definido pela BNCC (BRASIL, 2018) e reproduzido no CMEI/DF são: *O eu, o outro e o nós;*

Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Figura 1: Organização do CMEI/DF



Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2018, p.60.

No que se refere à música, o CMEI/DF aborda na perspectiva da multiplicidade de linguagens conectadas entre si, entrelaçadas e abrangidas pelos campos de experiências. Nota-se que o documento ressalta também a necessidade de a ação pedagógica possibilitar o desenvolvimento da expressão criativa das crianças, considerando múltiplas formas de expressão na música, nas artes visuais, na dança e no teatro. A liberdade de criação, de imaginação e de experimentação é referida, assim como a fruição e o desenvolvimento do



senso estético pela criança ao se relacionar com as manifestações artísticas e culturais regionais, nacionais ou internacionais.

Especificamente sobre as experiências musicais de que as crianças participam no contexto educativo, o CMEI/DF realça a necessidade de as proposições pedagógicas transcenderem a predominante atribuição à música de funções de comandos e orientações das ações infantis, bem como ir além do uso de padrões imitativos. Assim, ressalta:

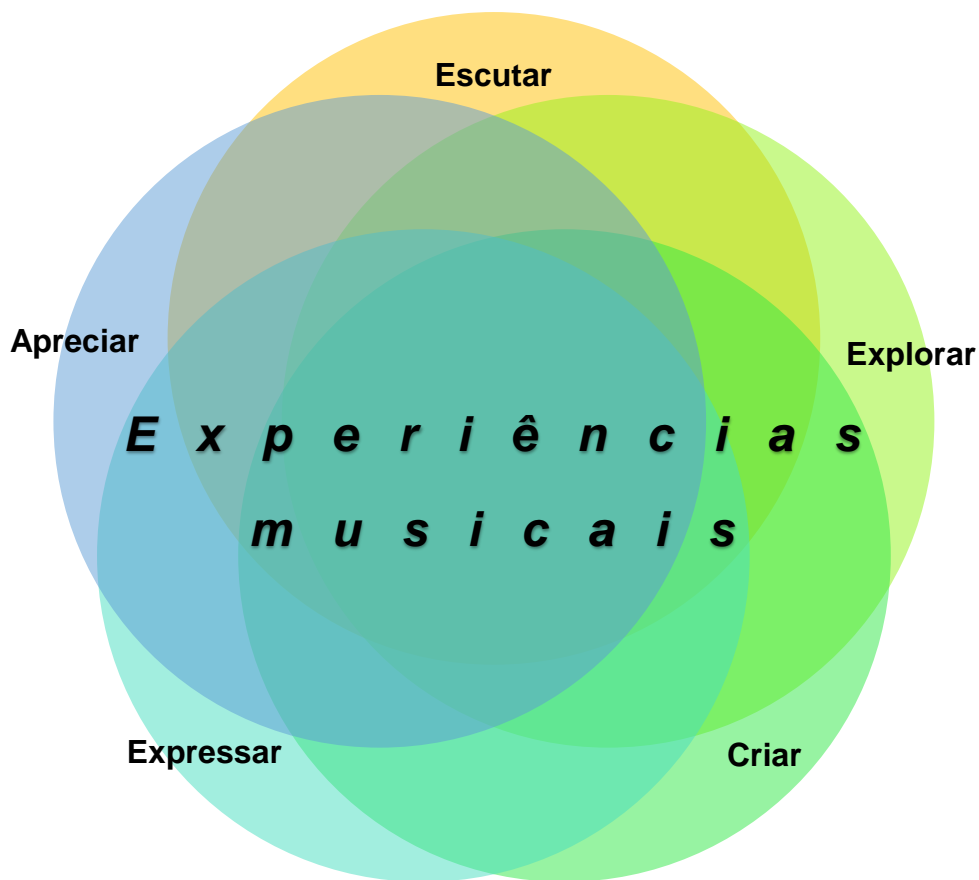
A manifestação artística musical, por exemplo, precisa ser explorada para além das funções de comando atitudinal como geralmente se observa nos espaços de Educação Infantil. A educação da escuta atenta e intencional às variedades sonoras existentes no cotidiano da criança vai além do trabalho puramente imitativo ou reprodutivo de técnicas de utilização instrumental, ou do mero canto de canções infantis sem intencionalidade educativa musical (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 77).

Conforme sua base teórica orientada pela Psicologia Histórico-Cultural, o CMEI/DF ratifica Vigotski (2003) ao designar o professor como o organizador do meio social educativo. O documento destaca a produção de sonoridades, a composição, a expressão, a fruição e a apreciação musical pelas crianças como primordiais nas suas vivências musicais na escola de Educação Infantil. Destarte, os campos de experiências devem abranger os contextos de vida das crianças sem fragmentar os campos de conhecimento e as diversas linguagens.

A música no Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal

Em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à música, o CMEI/DF os apresenta, majoritariamente, no campo de experiências *Traços, sons, cores e formas*. Ao analisar o texto do currículo, algumas categorias de práticas musicais relacionadas aos campos de experiências e aos objetivos relacionados à música emergiram: explorar, escutar, apreciar, expressar e criar. Conforme ilustrado na figura 2, as experiências musicais se entrelaçam e se conectam, com múltiplas sobreposições e intersecções, sendo vivenciadas concomitantemente e de forma indissociável.

Figura 2: Experiências musicais no CMEI/DF



Fonte: elaborado pela autora.

A perspectiva é a de que a professora planeje e organize proposições abrangendo as experiências de escutar, explorar, apreciar, expressar e criar. O currículo ratifica ainda a concepção de desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996), indicando a sobrepujança às fragmentações das aprendizagens e do conhecimento. Destarte, compreendo as experiências sobreditas e visualizadas na figura 2 em sua indissociabilidade no que se refere aos processos de aprendizagens da criança na Educação Infantil.

Desse modo, as brincadeiras, as indagações, as experimentações, os jogos e outras experiências vividas nos ambientes socioeducativos organizados intencionalmente pela professora (TEIXEIRA; BARCA, 2019), ou seja, as relações que a criança firma no ambiente, com os adultos e com os pares, são fundantes para sua aprendizagem e para o



desenvolvimento qualitativo das suas experiências em relação à musicalidade e à sensibilidade estética. Como a autora Prestes (2013) sintetiza, para Vigotski, o desenvolvimento é um processo dialético pautado em possibilidades e “a atividade colaborativa pode criar essa zona⁴ que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera da relação com outras pessoas” (PRESTES, 2013, p. 300). Esse processo não linear, que envolve períodos críticos e períodos estáveis, é o surgimento do novo com base no desenvolvimento anterior, constituindo um todo dinâmico. Seu ritmo é irregular e a passagem de uma etapa a outra é não somente evolução, mas revolução (VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKI, 2012; ELKONIN, 2012).

Esclareço, então, que as experiências presentes no CMEI/DF serão abordadas separadamente neste texto tão somente com a finalidade de interpretar as orientações curriculares. Ressalto que subscrevo a concepção de que essas experiências se dão nas relações culturais, nas vivências sociais em situações reais e, desse modo, são unificadas, imbricadas, simultâneas, ou seja, se dão em unidade e inteireza. O processo educativo, conforme Vigotski (2003), precisa ser compreendido na sua totalidade, como uma síntese dialética entre o professor, a criança e o meio social, em que todos esses são ativos. As experiências são entendidas, ainda, na mesma perspectiva de experiências de aprendizagem abordadas por Oliveira e colaboradores (2019), como “algo da ordem do vivido, do que se construiu e das contínuas significações e ressignificações que o processo de aprendizagem configura para cada criança” (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 33).

Em relação às experiências de escuta, o CMEI/DF preconiza que as crianças tenham acesso a diversas fontes sonoras, a partir dos sons do próprio corpo, expandindo para os sons da natureza, de objetos do cotidiano, de materiais reutilizáveis, de instrumentos musicais convencionais etc. As crianças são instigadas a diferenciarem os silêncios e os sons, a intensidade, a altura, a pulsação, o ritmo, a imitarem sonorizações etc. impelidas pelas relações estabelecidas, pelas proposições planejadas com a professora e pelas intervenções feitas pelos adultos e pelas outras crianças. Na perspectiva da conscientização dos sons do

⁴ Zona de Desenvolvimento Iminente, mais conhecida no Brasil como Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta é uma expressão cuja tradução do inglês para o português já foi analisada e alguns autores sugeriram outras traduções: Zona de Desenvolvimento Iminente por Zoia Prestes (PRESTES, 2012, p. 190); Zona de Desenvolvimento Imediato por Paulo Bezerra (VIGOTSKI, 2001, p. X-XI); Zona de Desenvolvimento Próximo por Newton Duarte (1996, 2001). Opto por acompanhar a reflexão proposta por Prestes (2012, 2014).



próprio corpo, por exemplo, Amorim (2017) desenvolveu atividades musicais com bebês e adultos, focando a corporeidade como forma de expressão musical a partir da percussão corporal.

O Currículo relaciona elementos do som e da música a serem aludidos nas práticas musicais educativas, como a altura, a intensidade, a duração, o andamento, os registros alternativos das sonoridades exploradas pelas crianças etc. As experiências requerem o fazer musical, pois como afirma Pederiva (2011), é imprescindível não descaracterizar a “música como atividade plena de sentido” (p. 74). Na Educação Infantil, que se define na perspectiva de aprendizagens significativas no cotidiano, não fragmentadas em disciplinas nem padronizadas em conteúdos nem uniformizadas em currículos, ou seja, orientada pela não artificialização da vida, é possível vivenciar experiências musicais com as crianças a partir da própria musicalidade⁵ do grupo, ao organizar o ambiente social e nas relações que são estabelecidas entre todos. Assim, concordo com Pederiva ao afirmar que importa “praticar conhecendo e conhecer praticando, aqui e agora. Quando o aluno busca a experiência musical já o faz com base em vivências da sua própria musicalidade” (PEDERIVA, 2011, p. 81). Nesse mesmo sentido, Martinez (2017) destaca que desenvolver a musicalidade é possível a todos os seres humanos e que este processo se dá sob ação da cultura.

Nas experiências de apreciação, o CMEI/DF propõe que as experiências musicais abarquem a variedade de repertórios, oportunizando às crianças a escuta atenta de apresentações ou concertos, de diferentes estilos e gêneros musicais, de diversas fontes sonoras. Além disso, aponta para a importância do protagonismo das crianças na fruição, no desenvolvimento do senso estético e na construção de suas predileções.

No que tange às experiências de exploração, o CMEI/DF sinaliza que o contato direto, o manuseio, a confecção de objetos, a experimentação de materiais e fontes sonoras e das próprias possibilidades corporais pela criança, ou seja, a liberdade de testar as descobertas vivenciadas nas múltiplas relações em que as crianças e os adultos se envolvem, constituem ações relevantes para as suas práticas musicais. Assim, propõe-se que as crianças ouçam

⁵ Entendo musicalidade na mesma perspectiva de Gonçalves (2017), como “toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons produzidos através do próprio corpo ou pela manipulação sonora de objetos”, presente nas pessoas de todas as culturas (GONÇALVES, 2017, p. 51).



músicas, cantem e as acompanhem utilizando instrumentos convencionais ou materiais de largo alcance, explorando diversas variações e possibilidades de execução.

As experiências de expressão no CMEI/DF enfatizam o canto, os sons corporais, o manuseio de objetos e instrumentos musicais convencionais, o uso de várias fontes sonoras, tanto de modo direcionado como em expressão livre. São realçadas experiências em que as crianças expressem sensações, sentimentos e pensamentos, interpretem canções, realizem gravações das próprias produções musicais, individuais e coletivas, e escutem esses registros feitos por elas. Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento incluem a expressão gráfica de sons pelas crianças por meio de registros espontâneos.

Por conseguinte, nas experiências vividas na Educação Infantil, é primordial sobrelevar que estas se dão nas situações cotidianas, nas diferentes oportunidades que se constroem no espaço educativo, em um processo colaborativo, com o desafio de transcender práticas pedagógicas centradas no adulto. Sublinho que, como as autoras Prestes e Tunes (2022) destacam, a criança é a principal protagonista do seu processo de desenvolvimento. Destarte, a professora de referência unidocente, ao organizar os ambientes sociais e ao planejar as condições materiais, possibilita as experiências de aprendizagens das crianças (VIGOTSKI, 2003). Para tanto, é necessário considerar os tempos infantis e as relações necessárias para que as crianças possam explorar, experimentar, manusear, averiguar, elaborar suas compreensões (OLIVEIRA *et al.*, 2019). À vista disso, Amorim (2017) analisa que padronizações, hierarquizações e cisões no processo de institucionalização da música podem distanciar as pessoas da consciência da própria musicalidade.

Ainda em relação à atuação docente, Ramalho (2016) indica a importância de reconhecimento da própria musicalidade pelas professoras de referência unidocentes, conscientizando-se das riquezas de suas experiências musicais. A pesquisadora analisa que cursos de formação continuada tendem a reproduzir a perspectiva da educação bancária, com o objetivo de instruir, dirigir e uniformizar as ações docentes.

No que diz respeito às experiências de criação, encontramos no CMEI/DF referências à criação de movimentos em atividades artísticas de música, de sons com o corpo e com



variedade de fontes sonoras, de sonorização para histórias, de paródias criadas de modo coletivo e individual e à criação de códigos e registros gráficos dos sons pelas crianças.

Realço que a atividade de criação da criança e a sua imaginação se desenvolvem entrelaçadas e em unidade com as experiências sociais, históricas e culturais de que a criança se apropria e internaliza. Vigotski (2009) explica que o melhor estímulo à criação infantil “é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal” (VIGOTSKI, 2009, p. 92). Ele sublinha que para se criar bases sólidas para a atividade de criação da criança, é necessário ampliar as suas experiências, dispondo de maior quantidade de elementos da realidade para ver, ouvir e vivenciar.

Considerações finais

Neste texto, apresentei pesquisas sobre a música na Educação Infantil do DF. Esse levantamento indicou a ausência de pesquisas com professoras de referência unidocentes e apontou práticas e desafios em relação à Educação Infantil. As práticas musicais desenvolvidas em organizações não governamentais demonstraram a relevância da participação da comunidade juntamente com as crianças durante as vivências. Em contrapartida, no contexto de instituições escolares privadas, as práticas musicais se desenvolveram na perspectiva de fazerem parte de uma disciplina específica ministrada pela professora especialista em música.

Ressalto que a perspectiva da Educação Infantil trazida pela LDB (BRASIL, 1996), pelas DCNEI (BRASIL, 2010) e pelo CMEI/DF (DISTRITO FEDERAL, 2018), aponta para uma concepção de desenvolvimento integral da criança, de não fragmentação do conhecimento, de multiplicidade de linguagens e interconexão entre elas, valorizando a perspectiva das crianças em suas formas de conhecer, isto é, a unidade e a inteireza das aprendizagens no cotidiano.

Conseqüentemente, as práticas musicais na Educação Infantil podem se desenvolver integradas às múltiplas linguagens e a partir da ampliação e da diversidade das experiências das crianças no ambiente social. Esses princípios guiam a atuação pedagógico-musical das professoras de referência unidocentes. Entretanto, alguns desafios são evidenciados como, por exemplo: a ausência de reconhecimento da própria musicalidade pelas professoras de



referência unidocentes; a elevada quantidade de crianças por turma nas escolas públicas de educação infantil; cursos de formação continuada que desconsideram a autonomia e o protagonismo das professoras; a fragmentação das práticas musicais baseada na lógica de disciplinas curriculares, que pode se observar em algumas instituições particulares de educação infantil; a atuação da professora especialista em música isolada das demais professoras.

Analisei também as orientações curriculares da SEEDF para as práticas musicais na Educação Infantil. A esse respeito, entendo que as medidas empreendidas pelo Estado para regulação das ações pedagógicas tendem à uniformização, definindo de antemão o que será ensinado, quando e como (CAMPOLINA; MARTÍNEZ, 2011). Contudo, a atividade musical como atividade humana tem elementos que a impulsionam para a diversificação. A musicalidade das crianças não deve ser subjugada pela padronização subjacente à escolarização.

Saliento que o documento declara que a organização da Educação Infantil se dá como unidade, ou seja, como primeiro ciclo da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20), todavia, ele tanto reproduz a organização apresentada pela BNCC, dividida em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas quanto justifica que tal organização não significa a pretensão de instituição de turmas seriadas, ou seja, baseadas em critérios etários estanques. Paradoxalmente, o documento Estratégia de Matrícula da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2022), que define a oferta educacional das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e das Instituições Educacionais Parceiras, estabelece grupos de crianças a partir de critérios etários (p. 10 e 11).

Observo ainda, que, ao mesmo tempo em que o Estado expressa no CMEI/DF princípios político-pedagógicos que concebem a educação permeada pela valorização do protagonismo infantil, atenta aos interesses, necessidades e aprendizagens individuais das crianças, pressupondo práticas pedagógicas inovadoras, ele obsta a realização efetiva desse ideal educativo. Destaco que, na realidade do cotidiano escolar, atentar-se às necessidades, interesses e aprendizagens individuais das crianças torna-se desafio árduo diante da relação



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical



quantidade de crianças por adulto referendada e imposta pelos documentos educacionais distritais.

Diante desse contexto, é necessária uma prática pedagógica reflexiva em que as professoras se voltam tanto para dentro, para suas próprias práticas, quanto se voltam para fora, isto é, para as condições histórico-sociais em que a educação infantil tem se constituído. É imprescindível, portanto, o envolvimento das professoras nos processos decisórios, na análise crítica das políticas educacionais e das condições sociais dos contextos de aprendizagem. As questões educacionais e, conseqüentemente, a música no contexto educativo da Educação Infantil, podem ser compreendidas a partir da sua complexa natureza multifatorial, cujas transformações requerem atuações multisetoriais.

XVII ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM

Educação Musical em redes: desafios e diálogos contemporâneos 2022



Referências

AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. *Batuca bebê: a educação do gesto musical*. 150 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017.

ANTUNES, Larissa Rosa. *Música e Educação Infantil: formação de profissionais atuantes em Brasília*. 127 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (org.). *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13 - 35.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites de inovação na educação. In: TUNES, Elizabeth (org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 31 - 58.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação Infantil*. 2 ed. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 143 de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre o ensino regular de música aos estudantes da educação básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal: seção 1*, Brasília, DF, ano 49, n. 119, p. 5, 26 jun. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2022*. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/estrategia-de-matricula-2/> Acesso em: 25 fev. 2022.



DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, v. 7, n. 1/2, São Paulo, p. 17-50, 1996.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Enfrentando os problemas dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. *Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski*: a unidade educação-música. 277 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017.

MARQUES, Mônica Luchese. *A ação pedagógico-musical na Educação Infantil*: um estudo de caso com professora de música. 135 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2011.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. *Infâncias musicais*: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. 307 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.* *O trabalho do professor na educação infantil*. 3 ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A escolarização da atividade musical. In: TUNES, Elizabeth (org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 71 - 83.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de L. S. Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 22, n. 49/1, p. 295-304, mai./ago. 2013.

PRESTES, Zoia. Entrevista. [Entrevista concedida a] Giselle Silva Machado de Vasconcelos, Márcia Buss Simão e Sonia Cristina Lima Fernandes. *Revista Zero a Seis*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, jul./dez. 2014.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Lev Semionovitch Vigotski: a atualidade de seu pensamento impõe a recuperação de sua obra. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v.31, p. 1-14, jan./dez. 2022.



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical



RAMALHO, Maria Luiza Dias. *De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil - uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF*. 183 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2016.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v.24, n.1, p. 71-84, mar. 2019.

VALE, Sara Paraguassú Santos do. *A música na educação infantil no DF: estabelecendo relações entre o currículo em movimento e o currículo de pedagogia da UNB*. 148 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas IV: paidologia del adolescente/problemas de la psicologia infantil*. Madrid: Machado Libros, 2012.

XVII ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM

Educação Musical em redes: desafios e diálogos contemporâneos 2022