

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

Mariana Martins Mouro

**O QUE OS FUTUROS PEDAGOGOS PENSAM A RESPEITO DA MÚSICA
E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 18 MESES DE IDADE**



ARARAQUARA – S.P.

2021

MARIANA MARTINS MOURO

**O QUE OS FUTUROS PEDAGOGOS PENSAM A RESPEITO DA MÚSICA E
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 18 MESES DE IDADE**

Dissertação de mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/SP.

Linha de pesquisa: Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta

Bolsa: Capes. É parte de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de SP - processo n. 2018/11392-0. FAPESP.

ARARAQUARA

2021

M931q Mouro, Mariana Martins
O que os futuros pedagogos pensam a respeito da música e o desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses de idade / Mariana Martins Mouro. -- Araraquara, 2021
104 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

1. Música. 2. Formação de Professor. 3. Primeira Infância. 4. Desenvolvimento Integral. 5. Terapia Ocupacional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Mariana Martins Mouro

**O QUE OS FUTUROS PEDAGOGOS PENSAM A RESPEITO DA MÚSICA E O
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 18 MESES DE IDADE**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fabiana C. F. de Vitta

Bolsa: Capes. É parte de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de SP - processo n. 2018/11392-0. FAPESP.

Data da defesa: 27/05/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Nome e título: Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

Membro Titular: Dra. Simone Gomes Ghedi.

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília

Membro Titular: Dra. Lúcia Uchôa da Rocha Figueiredo.

Universidade Federal de São Paulo – Instituto de Saúde e Sociedade – Câmpus Baixada Santista

Local: Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Câmpus de Araraquara

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Antônio Serafim Mouro e Cássia Regina Martins Mouro que nunca pouparam esforços para apoiarem minhas decisões e de meu irmão João Francisco, para que nós pudéssemos alcançar nossos sonhos.

As minhas avós Catarina Risques Mouro e Leny Simões Martins (*in memoriam*), por sempre acreditarem em mim e sempre me incentivarem a conquistar meus sonhos.

A minha orientadora, Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, que me acompanhou desde meu início na vida acadêmica, que não poupou esforços para que eu crescesse profissionalmente e se tornou uma grande amiga.

Aos amigos, que mesmo distantes fisicamente se fizeram presentes, me apoiando e me encorajando a continuar, mesmo quando houveram obstáculos.

AGRADECIMENTOS

São muitas pessoas que participam da nossa jornada, que nos ensinam e nos tornam pessoas melhores. Gostaria de citar todas, mas o tempo, espaço e memória não me permitem agradecer a cada um, entretanto gostaria que meu sentimento de gratidão ultrapassasse qualquer obstáculo e chegasse a cada um que contribuiu para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A minha família, por sempre acreditarem em mim, na minha capacidade e por sempre estimularem meu crescimento pessoal e profissional.

A Prof^a. Dr^a. Fabiana. C.F. Vitta, por estar comigo desde 2014, quando comecei minha trajetória científica e que, com sua orientação e confiança possibilitou-me crescer pessoalmente e profissionalmente.

As colegas do GEPADI, Ana Júlia, Bárbara, Carla, Eduarda, Girlene, Júlia e Helena que colaboraram indiretamente com esta pesquisa.

Aos coordenadores de curso de Pedagogia dos 6 campi onde foram realizadas as coletas de dados.

Aos professores que permitiram que as coletas ocorressem e alunos que participaram desta pesquisa

Aos professores e funcionários da Pós Graduação da Universidade Federal de São Paulo-Baixada Santista, que me permitiram frequentar disciplinas do Programa Interdisciplinar em Ciência da Saúde, como aluna especial, a fim de ampliar meus conhecimentos.

Aos professores e funcionários da Pós graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- FCLAR-Araraquara

A CAPES, pela bolsa concedida ao longo do Mestrado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

A FAPESP, por financiar parte da pesquisa - processo n. 2018/11392-0. FAPESP.

A banca examinadora Prof^a. Dr^a. Lúcia da Rocha Uchôa Figueiredo e Prof^a. Dr^a. Simone Gomes Ghedine, pelas contribuições.

As amigas de graduação Paula, Bianca, Domenica, Larissa e Ana Carolina que sempre me incentivaram a divulgar a Terapia Ocupacional e sua contribuição para área da Educação.

À amiga Janaína Silva por sempre acreditar em mim, me apoiar e participar de conquistas importantes.

Aos amigos Hellen, Milena, Isabela, Rodrigo e Luciano que sempre me apoiaram e acreditaram em mim e em meus sonhos.

As amigas Pâmela, Maria Victória e Gracielle que estão comigo desde antes que eu entrasse na graduação, não mediram esforços para estarem presentes e comemoraram comigo todas as minhas conquistas.

A Melina e Luisa que me deram apoio desde o início desta fase, e se tornaram mais do que colegas de apartamento, mas sim amigas.

A Dayene e Marcelo por me apoiarem e abrigarem sempre que eu precisei na baixada santista.

À Deus, pela minha vida e por me proporcionar experiências tão singulares!

Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através das janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.

(Fernando Pessoa, 1980)

RESUMO

A relação entre música e aprendizagem é conhecida. A educação musical pode trabalhar com as crianças experiências que contribuam para o seu desenvolvimento global. A inclusão da música na educação infantil permite que a criança crie diferentes sons, formas de organização sonora, que vão ao encontro do interesse desta fase escolar, estimulando a imaginação, que é um elemento importante para a construção do conhecimento. No entanto, a formação inicial de um professor não apresenta disciplinas referentes à educação musical. O objetivo deste trabalho foi verificar a percepção dos alunos de Pedagogia sobre a música na creche para estimular o desenvolvimento da criança de zero a dezoito meses de idade que frequentam essa fase da educação. Participaram da pesquisa 937 graduandos de uma universidade pública de São Paulo. A coleta de dados foi realizada através de um questionário, com questões fechadas e abertas, tratando dos seguintes temas: formação docente inicial para a música na percepção do aluno e planejamento de atividades educacionais com música. A análise dos dados foi feita por estatística descritiva para as questões fechadas. Os dados da pesquisa mostraram que os graduandos veem relação da música com a aprendizagem dos bebês e que consideram um tema importante a ser oferecido no curso de pedagogia, mas que apesar disso, têm pouco conteúdo teórico-prático relacionado ao assunto. Quanto ao planejamento das atividades que utilizam a música para favorecer o desenvolvimento dos bebês, notou-se que apesar dos alunos acharem extremamente importante, quando questionados sobre quais objetivos poderiam ser alcançados com o uso da música, mais de 80% destacaram o entretenimento e diversão. Nesse sentido, é necessário rever os currículos de pedagogia de modo a contemplarem conteúdos que permitam ao futuro professor organizar atividades intencionais com recursos pedagógicos para atingir objetivos educacionais junto aos bebês. A Terapia Ocupacional possui conhecimentos que podem auxiliar a instrumentalizar a prática do futuro professor, visto que é capacitada para a análise e adaptação da atividade, assim como sobre como elas auxiliam no processo de aprimoramento de habilidades dos bebês.

Palavras-chave: Música. Formação de Professor. Primeira infância. Desenvolvimento Integral. Terapia Ocupacional.

ABSTRACT

The relationship between music and learning is well known. Music education can work with children experiences that contribute to their overall development. The inclusion of music in early childhood education allows children to create different sounds, forms of sound organization, which meet the interest of this school phase, stimulating the imagination, which is an important element for the construction of knowledge. However, the initial training of a teacher does not have subjects related to music education. The objective of this study was to verify the perception of Pedagogy students about music in daycare to stimulate the development of children from zero to eighteen months old who attend this stage of education. 937 undergraduates from a public university in São Paulo participated in the research. Data collection was carried out through a questionnaire, with closed and open questions, dealing with the following themes: initial teacher education for music in the student's perception and planning of educational activities with music. Data analysis was performed using descriptive statistics for closed questions. The survey data showed that undergraduates see a relationship between music and infant learning and that they consider it an important topic to be offered in the pedagogy course, but despite this, they have little theoretical-practical content related to the subject. As for the planning of activities that use music to favor the development of babies, it was noted that although students found it extremely important, when asked what goals could be achieved with the use of music, more than 80% highlighted entertainment and fun . In this sense, it is necessary to review the pedagogy curricula in order to contemplate contents that allow the future teacher to organize intentional activities with pedagogical resources to achieve educational goals with babies. Occupational Therapy has knowledge that can help to instrumentalize the practice of the future teacher, as it is qualified for the analysis and adaptation of the activity, as well as on how they help in the process of improving babies' skills.

Keywords: Music. Teacher training. Early Childhood. Integral Development. Occupational Therapy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quadro comparativo entre Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular.

Figura 2. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes conforme tempo de curso.

Figura 3. Quadro Distribuição das questões pelos eixos de discussão.

Figura 4. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, conforme tempo de curso, sobre o fornecimento de conhecimentos sobre as atividades com música na formação do curso de Pedagogia.

Figura 5. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre a importância de o curso de pedagogia fornecer conhecimento teórico-prático relacionado a música.

Figura 6. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre a relação entre as atividades com música e a aprendizagem do bebê no ambiente educacional.

Figura 7. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre o planejamento das atividades com música pelo professor.

Figura 8. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes sobre a relação entre objetivos e as atividades com música.

Figura 9. Distribuição da frequência relativa da percepção dos participantes em relação as possibilidades musicais conhecidas ou não e que podem ser indicadas às crianças.

Figura 10. Médias da Escala Likert das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre diferentes formas de ação do professor junto a bebês durante as atividades de música.

Figura 11. Distribuição da frequência relativa em relação à percepção dos participantes sobre a presença da música em diferentes momentos da rotina.

Figura 12. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes quanto à diferentes formas de apresentar música nas atividades.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVDs Atividades de Vida Diária
AOTA Associação Americana de Terapia Ocupacional
BNCC Base Nacional Comum Curricular
Capes Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DNC Diretrizes Nacionais Curriculares
DCNEB Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DTA Diretoria Técnica Acadêmica
ECA Estatuto da Criança e Adolescente
EJA Educação de Jovens e Adultos
EM Ensino Musical
FAPESP Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo
GEPADI Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil
LDB/LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TO Terapia Ocupacional
UNESP Universidade Estadual Paulista
UNIFESP Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO EDUCACIONAL ...	18
2.1 A educação infantil e a formação de professores	22
3 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
3.1 Documentos oficiais e música	26
3.2 O uso da música no cotidiano escolar	31
3.3 A Terapia Ocupacional e a Educação Infantil	37
4. OBJETIVO.....	41
5. MÉTODO	41
5.1 Participantes	41
5.2 Materiais e equipamentos	42
5.3 Procedimentos para coleta de dados	43
5.4 Procedimentos para análise de dados	44
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	46
6.1. Formação docente inicial para música na percepção do aluno.....	46
6.2. Planejamento de atividades educacionais com música.....	58
7. CONCLUSÃO	68
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICE A- Carta para Pró-Reitoria de Graduação da UNESP	83
APÊNDICE B – Carta para os coordenadores do Curso de Pedagogia	85
APÊNDICE C – Carta a Diretoria Técnica Acadêmica.....	86
APÊNDICE D – Carta aos graduandos do Curso de Pedagogia.....	87
APÊNDICE E – Termo de consentimento	88
APÊNDICE F- Questionário.....	89

APRESENTAÇÃO

Durante minha graduação no curso de Terapia Ocupacional (TO) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *Campus* de Marília, no período de 2014 a 2018, participei do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI), cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq. No início atuando como bolsista nos projetos de extensão e do Núcleo de Ensino junto às instituições de Educação Infantil e participando dos cursos oferecidos junto a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Marília. Esses projetos tinham por tema o “brincar” na visão de profissionais que trabalham com crianças de 4 meses a 2 anos, gerando trabalhos apresentados em eventos, como o “XIV Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional” (2015). Essa participação foi importante por mostrar o quanto a TO e a Pedagogia podem “caminhar” juntas, já que a TO trabalha com a atividade humana e o professor precisa de embasamento de como planejar uma atividade estruturada que alcance objetivos relacionados ao desenvolvimento integral da criança que frequenta a creche. No primeiro semestre de 2016 me tornei bolsista PIBIC, em continuidade ao projeto “Avaliação do desenvolvimento das crianças de 4 a 12 meses atendidos na unidade de saúde da família da cidade de Marília” que tinha como objetivo avaliar o desenvolvimento da criança de 4 a 12 meses que frequentava uma Unidade de Saúde da Família (USF) na cidade, levando em consideração seu desenvolvimento neuropsicomotor. Já no segundo semestre de 2016, fui contemplada com bolsa PIBIC, com o projeto “Música e desenvolvimento da criança de zero a dois anos: como o futuro pedagogo entende essa relação?” Este trabalho teve renovação em 2017, com bolsa PIBIC/CNPq. Apresentado em eventos da área de Pedagogia como: XVI Jornada Pedagógica - Teoria Prática na Formação de Professores, e XIV Jornada de Educação Especial II Congresso Internacional de Educação o Especial e Inclusiva possibilitou o amadurecimento dos conhecimentos no que diz respeito à formação do professor e à prática daqueles já formados. Em relação aos resultados que obtive, pude verificar que os alunos de pedagogia não possuíam informação suficiente sobre o uso da música para estimular o desenvolvimento infantil.

Essa trajetória me instigou a continuar essa pesquisa em nível mestrado, aumentando o número de participantes e aprofundando o conteúdo e as discussões. Dessa forma, escolhi a pós-graduação em Educação Escolar, linha de pesquisa formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas por reunir estudos e investigações direcionadas ao meu tema de interesse, ou seja, pesquisas voltadas para o aprendizado do aluno de pedagogia e do professor, concepções, pressupostos, saberes e características de práticas pedagógicas. Esses estudos podem contribuir para a produção de ações e alternativas para a prática pedagógica junto à criança da creche, principalmente na atual situação de discussão e elaboração das políticas públicas em educação nessa faixa etária.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Campos et al. (2011), na história do Brasil, a partir da Constituição de 1988 a Educação Infantil pôde ser melhor compreendida, passando a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, essa fase da educação passou a ser direito da criança e obrigação do Estado brasileiro, que tem por dever garantir o pleno acesso às vagas, independente da demanda. O artigo 277 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) complementado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), garante o direito à educação de todas as crianças de zero a cinco anos. Art. 227 –

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 54).

A Lei nº 9.394/96 (LDB), evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirma os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro a cinco anos e 11 meses).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998a), vem na sequência destes documentos, trazendo como uma de suas funções contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

[...] foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998a, p. 05).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) tendo como objetivo “[...] a elaboração,

planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

A DCNEB tem a intenção de sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidas na Constituição, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica, bem como estimular a “[...] reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola” (BRASIL, 2013, p. 08) e orientar cursos de formação inicial e continuada. Esses documentos tentam regulamentar a função do Estado com a Educação Infantil, complementando a ação da família, possibilitando que as creches e pré-escolas sejam ambientes privilegiados de convivência, saberes, de promoção de igualdade e construção de identidades (SCARLASSARA, 2019).

Vitta, Silva e Zaniolo (2016) analisaram esses documentos, com o objetivo de verificar como conceituam a creche, a educação especial e o atendimento a todas as crianças de zero a três anos e identificaram que a união entre cuidado e educação nas atividades realizadas nessa fase continua incipiente, desvinculada da realidade prática que conta com profissionais sem capacitação para a organização das atividades que, ainda, estão ligadas a uma ideia assistencialista.

A análise desses textos nos permitiu verificar que há grande dificuldade na implementação de uma proposta de qualidade para a Educação Infantil que contemple a educação para todos, uma vez que existe uma gama de fatores interferindo para a organização de uma prática embasada em aspectos consistentes (VITTA; SILVA; ZANIOLO, 2016, p. 23).

Nesse sentido, a BNCC indica quais conhecimentos e competências o aluno deve adquirir ao longo do seu percurso pela educação básica, a fim de proporcionar “uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017a, p. 25). Aponta também como norte para as propostas o desenvolvimento integral, levando em conta os componentes físicos, afetivos, intelectuais, sociais, simbólicos, éticos e morais.

O documento apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil: brincar, conviver, conhecer-se, explorar, expressar e participar, relacionados aos campos de experiência *O eu, o outro e o nós – Corpo, gestos e movimentos – Traços, sons, cores e formas – Escuta, fala, pensamento e imaginação – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (BRASIL, 2017a, p. 25). Entender o que são esses direitos, compreender as particularidades que os envolvem e

qual a melhor maneira de oferecê-los às crianças, são fatores essenciais para que exista uma prática pedagógica que contemple todos os componentes que envolvem desenvolvimento da criança.

Compreender o que compõe esses direitos, como eles devem ser trabalhos e o que devem promover, são fatores essenciais para que exista uma prática pedagógica que contemple todos os componentes que envolvem desenvolvimento da criança. Na leitura dessas concepções, uma pessoa que entenda como se dá o desenvolvimento da criança pequena, a relação entre suas atividades e o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo, afetivo, poderá vislumbrar a prática pedagógica que considera as atividades de cuidado apropriadas para ensinar e para a criança aprender. No entanto, esse entendimento extremamente importante para a criança até 1a6m é raro no meio pedagógico (VITTA, CRUZ, SCARLASSARA, 2018, p. 68).

Sobre as faixas etárias, a BNCC julga que estas não podem ser consideradas de maneira rígida, pois argumenta que o ritmo da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças possuem diferenças e estas precisam ser consideradas no trabalho pedagógico. A divisão dos grupos etários ocorre, segundo o documento, com a seguinte divisão: a primeira fase da Educação Infantil diz respeito aos "bebês", crianças de zero a um ano e seis meses, a segunda fase corresponde às "crianças bem pequenas", de um ano e sete meses a três anos e 11 meses e a terceira fase, às "crianças pequenas", de quatro anos a cinco anos e 11 meses (BRASIL, 2017).

A BNCC, na elaboração de objetivos a serem alcançados pela criança em suas etapas de desenvolvimento, determina alguns objetivos à fase que corresponde aos bebês, de acordo com alguns parâmetros chamados de "campos de experiência", que de acordo com o documento, "[...] constituem 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. 38). Na análise dessas determinações, observa-se que para o bebê, os objetivos centram-se na ordem das primeiras experimentações, das construções iniciais de identidade e do conhecimento e exploração de formas, sons e outros aspectos que auxiliam na criação de um repertório de acordo com essa faixa etária.

Nesse sentido, entendemos que a BNCC deverá ser a maior referência na qual os profissionais da educação irão se pautar para planejar suas ações junto às crianças, pois como seu próprio título indica trata-se de uma base, ou seja, um suporte, no qual se firmarão os conhecimentos e experiências proporcionados às crianças (VITTA, CRUZ, SCARLASSARA, 2018, p. 70)

Mesmo com a publicação de todos os documentos oficiais, o que se observa é o distanciamento do que está escrito com a prática. Para a prática, é necessário que os professores pensem e organizem atividades com objetivos educacionais que atendam o que está na BNCC, além de ter domínio sobre aspectos do desenvolvimento infantil, como acontece, em que ordem, que teorias embasam, etc.

Em relação às atividades propriamente ditas, a BNCC define objetivos sequenciais para as etapas de desenvolvimento, mas é preciso pensar nas características que envolvem estas atividades, como instrumentos utilizados, organização do ambiente, dos recursos materiais, do tempo e do espaço.

Pensando no atendimento educacional aos bebês, as atividades que compõem a rotina institucional são as de vida diária - AVDs (higiene, vestuário e alimentação), com brinquedos, com equipamentos do playground e com música.

Ao realizar as atividades junto aos bebês, é necessário que o professor compreenda quais são os componentes presentes para que sejam realizadas a partir de uma ação intencional, de cunho educacional e não meramente o cuidado assistencial. Para cada atividade realizada, existe um componente de desempenho relacionado ao sensorial, motor, cognitivo e social que está sendo trabalhado para promover o desenvolvimento integral da criança (VITTA, VITTA, 2012; VITTA *et al.*, 2017; NOVAES, 2019; SCARLASSARA, 2019).

Vitta e Vitta (2012, p. 154) expõem sobre a necessidade de compreender como essas atividades acontecem.

Significa analisá-las para verificar quais os manuseios que permitem que sejam realizados com a criança, as posições favorecidas, as manipulações estimuladas, o instrumento adequado, o ambiente e o tempo para sua realização.

Para esta pesquisa, o foco se dará no uso da música em atividades junto a esta faixa etária e a forma como é entendida pelos graduandos de pedagogia, futuros professores que poderão atuar com os bebês. Para isso, é importante entender sobre a formação de professores e a música na educação infantil.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Atualmente, no Brasil, a formação do professor dos anos iniciais está centrada nos cursos de Pedagogia. Mas, historicamente, nem sempre foi assim, o curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939, como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária, e não para a escola primária, pois a sua formação se fazia, exclusivamente, nas Escolas Normais (ALMEIDA; LIMA, 2012).

O curso de Pedagogia, ao longo de sua história, como aponta Silva (1999), teve definido como seu objeto de estudo os processos educativos em escolas e em outros ambientes, a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Esta autora destaca que nas primeiras propostas para este curso, se atribuiu o estudo da forma de ensinar, definido, inicialmente, como lugar de formação de técnicos em educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996), instituiu a obrigatoriedade do professor da Educação Básica ter nível superior, estabelecendo no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996. P. 42).

Em relação à habilitação e à certificação do aluno formado em pedagogia, as Diretrizes especificam que

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006a p. 56).

Com essas mudanças, o professor passa a ter atribuições mais complexas, exigindo da formação inicial adaptar-se para conseguir cobrir o leque de conhecimentos necessários para sua atuação.

O artigo 4º da resolução CNE/CPD nº 1 (BRASIL, 2006) incluiu mais duas categorias de atuação - gestão e produção de conhecimento- e o artigo 8º, item IV (BRASIL, 2006, p. 5) da mesma resolução, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), resultando em oito áreas de atuação para o futuro professor.

O curso de pedagogia passou a contemplar a formação de profissionais para atuar em diferentes níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional), em sala de aula e em funções relacionadas ao sistema e às instituições de ensino. “Para isso, os egressos devem possuir um conjunto de habilidades ou aptidões que vão desde a docência até os conhecimentos específicos de avaliação, educação não escolar, pesquisa, gestão educacional e compromisso ético e público” (GIMENES, 2011, p. 83). Essa amplitude de atuação do pedagogo tem um reflexo no currículo proposto.

A estrutura curricular para o curso de Pedagogia, no art. 6º das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2006a), baseia-se em três núcleos: de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições; e de estudos integradores. Para cada um dos núcleos, relaciona uma série de conhecimentos e experiências que o aluno de pedagogia deve ter ao longo do curso, sendo enfatizada a importância da investigação, da reflexão crítica e da integração entre teoria e prática. O documento chama atenção para o respeito à diversidade e ao multiculturalismo da sociedade brasileira e sugere que cada instituição possa, com base nas diretrizes, criar o próprio projeto pedagógico de acordo com suas especificidades.

Analisando a variedade e a abrangência de conteúdos propostos pelas Diretrizes, Gimenes (2011) conclui que as graduações podem acabar por elaborar projetos pedagógicos que abordem de modo superficial e pulverizado os múltiplos conhecimentos propostos, ou que foquem em alguns aspectos da preparação para a docência, excluindo o aprofundamento em questões teóricas e práticas relevantes. Nesse sentido, Soares (2014) aponta o fato que os cursos de pedagogia têm formado “[...] especialistas em educação, mas não professores de sala de aula preparados para trabalhar nas séries iniciais e na educação infantil” (2014, p. 149).

Oliveira (2013) considera que é urgente discutir a formação dos professores de educação infantil, por conta das especificidades que esta etapa traz.

As especificidades da Educação Infantil, envolvendo no processo educativo o cuidado e a atenção, [...] acrescidas ainda à

informalidade presente nos processos de trabalho nas creches e pré-escolas, fruto do descaso de séculos que essa etapa da educação conviveu, obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente que têm na figura tradicional do professor que ministra uma disciplina o modelo de profissional a ser perseguido. Por um lado, observa-se a resistência (ou mesmo dificuldades) em se conceber a atuação docente distinta da tradicional de base disciplinar e, por outro, a ideia vigente no senso comum de que para cuidar de crianças pequenas não é necessário ter formação específica, sendo algo natural da gênese feminina o cuidado e atenção. Não é sem razão que a feminização do magistério é muito mais presente na educação infantil e que à medida que se avança na educação básica, aumenta a presença do sexo masculino entre os profissionais (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

Para a autora, a questão da formação está intrinsecamente ligada à construção da identidade docente. Não se pode pensar em uma “identidade docente” única para todos os professores, uma vez que os tipos de responsabilidades, atividades e competências necessárias para ser um profissional na educação infantil, por exemplo, é bastante diferente do que é para professores de ensino fundamental ou médio. A diversidade de necessidades formativas no grupo de professores da educação básica dificulta a definição de currículos e diretrizes de formação (OLIVEIRA, 2013).

Para Abuchaim (2015) isso é evidente quando se analisam os currículos dos cursos de pedagogia. A fim de atender seus inúmeros alvos de formação, acabam por fragmentar o conhecimento em disciplinas que abordam de forma generalizante os conteúdos e pouco atendem às necessidades de formação do futuro professor de educação infantil (ABUCHAIM, 2015).

Uma prática que pode ajudar a aproximar os discentes e os professores de pedagogia da realidade da educação infantil são os estágios curriculares obrigatórios. As Diretrizes (BRASIL, 2006a) enfatizam a importância deles serem realizados na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa ênfase reforça a ideia de que o eixo básico da formação em pedagogia é a docência, mas como há grande variedade de atuações previstas para o pedagogo, as Diretrizes também elencam uma série de outros locais onde os estágios podem ser realizados, como: cursos de ensino médio, na modalidade normal, educação profissional, educação de jovens e adultos, na gestão do processo educativo e em reuniões de formação pedagógica.

Abuchaim (2015) destaca duas iniciativas do governo federal no que diz respeito a atividades práticas para estudantes de pedagogia: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a residência pedagógica. O PIBID é um programa de iniciação à docência que oferece bolsas para que graduandos desenvolvam atividades de formação teórico-prática em escolas públicas. Os estudantes têm supervisão de um professor da universidade e de outro que trabalha na escola, aos quais também são oferecidas bolsas. Esse programa é responsabilidade da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), agência governamental vinculada ao MEC. A abrangência do PIBID é muito pequena considerando o número de matriculados nas graduações em pedagogia. Além disso, os estudantes de Pedagogia têm de concorrer a bolsas com os estudantes de outras licenciaturas. Infelizmente, em 2016, pela Portaria Capes nº 46/2016, a educação infantil foi excluída desse Programa, que agora tem como eixos “alfabetização e numeramento, letramento e áreas de conhecimento do ensino médio” (FUNDAÇÃO CAPES 2008).

Já a outra iniciativa do governo federal é a residência pedagógica que é um projeto realizado pioneiramente pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Essa iniciativa contempla, desde 2009, o estágio obrigatório do curso de pedagogia como uma residência médica, ou seja, a partir da metade do curso os estudantes precisam se inserir em escolas públicas para realizar um trabalho próximo a sua prática profissional depois de formado, o objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico (ABUCHAIM, 2015). O programa foi adotado por algumas outras universidades públicas e foi aprovado pelo senado, entrando em vigor no ano de 2018.

Em relação às iniciativas de formação continuada efetuadas pelos sistemas de educação dos municípios brasileiros, Abuchaim (2015) considera difícil traçar um perfil nacional, uma vez que não existem dados quantitativos que revelem um quadro geral sobre o tema. Há também uma ausência de diretrizes nacionais para que os municípios elaborem as próprias ações de formação e especifiquem informações como conteúdos dos programas, estratégias metodológicas e tipos de ofertas (presencial ou à distância).

Diante desse quadro, é importante entender como está sendo realizada a formação dos professores para as diferentes etapas educacionais, com foco nesta

pesquisa à educação infantil, prioritariamente, a faixa etária entre zero e 18 meses, bebês, conforme designa a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

2.1 A educação infantil e a formação de professores

Entender algumas das concepções sobre a criança e seu estado de infância depende diretamente da compreensão que se tem das relações estabelecidas nas configurações de uma sociedade. Em sentido mais amplo, as relações políticas, sociais e culturais são responsáveis por delinear como e qual o espaço ocupado pela criança no meio social. Para Dalmagro e Marques (2013), desde a antiguidade mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam tratamento diferenciado. A criança era vista como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos. O sentimento de infância, a concepção de uma faixa etária diferenciada com interesses próprios, a preocupação com a educação, só aconteceu com a Idade Moderna.

O século XXI traz mudanças nos vínculos, na economia, nas políticas, novos modelos trabalhistas, acesso a novas tecnologias. Para Tomazzetti (2004) a criança da atualidade não é um ser ingênuo. Pelo contrário, ela é participativa e tanto quanto influencia é influenciada pela realidade que participa. Mas uma das maiores peculiaridades dos tempos atuais se refere às diversas realidades no mundo atual e nas quais as crianças estão inseridas.

Para Pacheco (2005) não se pode afirmar que atualmente exista só uma concepção de infância. Nos dias atuais, as concepções regem o tratamento dado às crianças e estão ligadas a sua posição no mundo socioeconômico e cultural. Aquelas que não têm poder econômico estarão sujeitas a tratamentos diferenciados daqueles que tem.

A busca por entendimentos sobre o que é educação infantil remete à necessidade de se compreender como, ao longo da história, as instituições responsáveis pelo cuidado de crianças pequenas concebem suas ações. Segundo Kramer (2002, p. 36) “[...] a criança é um ser dependente dos outros para a satisfação das suas necessidades durante um longo período de tempo, mas que simultaneamente, fala desde cedo com linguagens”. Cuidados com higiene e saúde estão presentes, por exemplo, no cotidiano das salas de aula.

A formação de professor tem dificuldades em acompanhar tais mudanças, acarretando o distanciamento entre a escola e a sociedade e alterando o entendimento do professor como ser intelectual e como facilitador do acesso à cultura, aos valores e saberes. Com isso, a identidade do professor fica instável e acaba prejudicando seu real papel na evolução da escola bem como no processo escolar (TARTUCE, NUNES, ALMEIDA, 2010).

A formação profissional tem relação direta com as ações pedagógicas que o professor atuante na educação infantil vai desenvolver e quais os saberes que irão direcionar a prática. Segundo Tardif (2002) existem quatro tipos de saberes que norteiam a prática docente:

- os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), que são aqueles transmitidos aos professores durante o período de formação, incluindo saberes pedagógicos relacionados às técnicas e métodos;

- os saberes disciplinares, ou seja, aqueles pertencentes a diferentes campos de conhecimento;

- os saberes curriculares, que incluem o conhecimento sobre gestão e objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e repassar aos alunos;

- os saberes experienciais, que correspondem àqueles oriundos da prática profissional.

Blocka e Rausha (2014) concluem que os saberes dos docentes provenientes da formação inicial são um campo produtivo e necessário para a organização de conhecimento, o que leva o professor em formação ser capaz de apontá-los e atendê-los, para comprovar a prática profissional.

Além dos saberes docentes, outro fator que determina como serão desenvolvidas as práticas pedagógicas são os documentos legais (SCARLASSARA, 2019). O documento que foi o marco para educação infantil, exigindo formação em curso superior a todos os profissionais que atuam com crianças, foi a LDB. Apesar de sua publicação ter sido em 1996, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para efetivar o caráter educacional que deve existir no atendimento à criança pequena, sem deixar de evidenciar a importância das atividades de cuidado.

O documento Política Nacional de Educação Infantil, pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, relata que os professores e todos os demais profissionais que atuam na Educação Infantil possuem um papel socioeducativo, o

que impõe a necessidade de possuir qualificação específica para trabalhar com as crianças de zero a seis anos e o processo de formação inicial e continuada, são direitos e devem ser asseguradas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2005).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, afirmam que ele promove a formação inicial para a docência e para exercer funções de magistério na educação infantil, tornando os futuros profissionais capazes de planejar, avaliar e executar experiências que fazem parte do cotidiano, levando em conta o contexto social. Também apontam a importância do pedagogo trabalhar em espaços diferentes dentro e fora do ambiente escolar, promovendo aprendizagens nas diferentes fases do desenvolvimento e respeitando as necessidades emocionais, físicas e cognitivas de cada aluno (BRASIL, 2006).

Abrucio (2016) destaca que mesmo com os documentos oficiais, ainda existe uma falta de atenção por parte dos currículos da Pedagogia quanto à formação específica para as diversas etapas do ensino, como no caso da Educação Infantil, que não possui um conteúdo e identidades específicas durante a graduação.

Para que o ensino oferecido pelas universidades possa atingir um nível maior de qualidade, as ciências da educação e as práticas educativas devem ser apresentadas conjuntamente. A lógica que está por trás disso é a lógica formal, corrente: teoria e prática são vistas como pólos opostos, que se excluem reciprocamente. De fato, caberia observar que teoria e prática são momentos de um mesmo processo (SAVIANI, 2005, p. 218).

Franco, Libânio e Pimenta (2007, p.67) discutem que a Pedagogia caminha entre “[...] teoria e prática da educação, que estabelece finalidades e viabiliza processos organizativos, curriculares e docentes para as práticas educativas”. Os mesmos autores ainda trazem que a dicotomia entre elas é visível na educação infantil quando se compara os documentos oficiais com as diretrizes do curso de Pedagogia. O primeiro destaca a necessidade de um atendimento integral, enquanto no segundo, pouco se lê sobre como deve ser realizado esse atendimento junto à criança pequena.

As teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e assim, nem sempre, impregnaram de compreensão o saber fazer dos educadores, dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas (FRANCO, LIBÂNIO, PIMENTA, 2007, p. 80).

Segundo os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCNEB (BRASIL,

2013), para os serviços oferecidos pelas instituições de educação infantil serem de qualidade, é necessário que os profissionais que atuam nesses locais apresentem formação de qualidade que possibilite o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, maneiras de cuidar e educar a criança, além de compreender o brincar como sua forma de expressão.

Se a escola é responsável pela aprendizagem da criança, é fundamental o oferecimento de atividades condizentes com suas capacidades e que propiciem o aprimoramento de habilidades que sejam importantes para a sua convivência em sociedade (VITTA, VITTA, 2012, p. 155).

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior. Muitas vezes, as demandas apresentadas no ambiente escolar são abordadas em programas de formação continuada, que buscam fornecer conhecimentos próprios e reduzir as defasagens específicas do cotidiano no ambiente escolar, que não foram contempladas na formação inicial. Segundo o Referencial para Formação de Professores, a educação continuada se destaca como

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999b, p. 70).

Conforme Gomes *et al.* (2017, p. 81) “[...] a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação”. Os programas de formação continuada na educação infantil têm como objetivo dar possibilidades através de conteúdos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, possibilitando reflexões sobre a prática profissional (OLIVEIRA, 2001).

Segundo Vitta *et al.* (2015, p. 163)

[...] para aqueles profissionais que já atuam com as crianças nas escolas de educação infantil, há necessidade de pensarmos em uma formação que contemple conhecimentos relacionados a conteúdos específicos, relacionados à criança, seu desenvolvimento e formas

de apoiá-lo, como também, possibilitar a discussão de aspectos práticos já encontrados nos serviços ofertados.

Diante das demandas apresentadas, o profissional da educação infantil tem passado por diversas exigências em relação à sua atuação. Tais exigências acontecem em função da origem e determinação das instituições de atendimento infantil e das transformações históricas na sua formação.

3 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta sessão tem por objetivo discutir a música e a Terapia Ocupacional, no cotidiano da educação infantil. Inicialmente, será apresentado o que os documentos oficiais trazem sobre a música nesse contexto e posteriormente a inserção da Terapia Ocupacional na Educação Infantil.

3.1 Documentos oficiais e música

Em relação à LDB, não há menção sobre questões curriculares no documento preliminar, inclusive porque não é esse seu objetivo. No entanto, sofreu várias modificações ao longo do tempo, sendo que a versão mais atualizada traz o Art. 26 que inclui.

Os currículos da educação infantil devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular (BRASIL, 2017, p. 19-20)

Outros documentos – RCNEI, DCNEI, BNCC – objetivam organizar melhor a prática e neles seria interessante encontrar referências ao uso da música no contexto escolar.

O RCNEI (BRASIL, 1998a), em seu volume introdutório, estabelece que a música faz parte das diferentes linguagens da criança em sua relação com os objetos de conhecimento, sendo um dos eixos incluído no volume três, relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo. Apresenta a música como uma das atividades permanentes a serem usadas no dia-a-dia das instituições de Educação Infantil, pois são "[...] aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância" (BRASIL, 1998a, p. 55). Este documento ainda ressalta que o tipo de atividade é definida pela

escolha dos conteúdos e que podem ser realizadas com frequência regular, diária ou semanal, sempre relacionadas à proposta curricular. Fica claro o uso da música como instrumento para a aprendizagem, ou seja, não foca a aprendizagem musical para a formação da criança, mas sim como um recurso para que outros conteúdos sejam trabalhados.

Na análise do volume referente a Conhecimento de Mundo do RCNEI (BRASIL, 1998b), encontra-se um capítulo específico para a Música, que é definida como “[...] a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998b, p. 45).

Verifica-se nesse texto outra forma de olhar para a música, ou seja, não só como instrumento de condução, mediadora de aprendizagens específicas, mas também como linguagem e forma de conhecimento.

O texto trata de vários aspectos teóricos relativos à música, ao "fazer musical" e "apreciação musical". É um material rico que permite ao professor vislumbrar a complexidade do eixo e sua importância na aprendizagem da criança na educação infantil. Esse documento destaca ainda uma parte importante no processo, aliado a essa prática, o movimento corporal:

O gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical. Implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (BRASIL, 1998b, p. 61)

Constata-se que os conteúdos musicais devem ser apresentados para crianças no trabalho simultâneo com outras habilidades como a socialização, a afetividade, a criatividade, a imaginação, a comunicação entre outros. De acordo com o RCNEI,

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998b, p. 45).

Outro ponto de destaque nos RCNEI refere-se a aprendizagem musical ser uma forma de conhecimento e expressão que deve estar ao alcance de bebês e

crianças, incluindo as que apresentem necessidades especiais. No entanto, o RCNEI foi substituído pelas DCNEI, de 2010 (AMORIM, DIAS; 2012).

Nas DCNEI a música é tida como instrumento promotor de experiências de aprendizagem na proposta curricular, por enquadrar-se nas diferentes formas de expressão, possibilitando diferentes práticas. A apresentação da Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trás que a proposta pedagógica da educação deve contar com práticas educacionais que tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira e enumera várias experiências a serem garantidas, sendo uma delas as que "[...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (BRASIL, 2010, p. 25).

O Art. 14 das DCNEB (BRASIL, 2013), que incorpora a DCNEI em seu corpo, trás que a base nacional comum na Educação Básica

[...] constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música. (BRASIL, 2013,p. 67).

O documento ainda traz que

[...] as experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. (BRASIL, 2013, p. 93, 94).

Segundo as diretrizes, as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, devem entrar em contato com o meio ambiente, plantar e colher os frutos da terra. Necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e artes plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos (BRASIL, 2013).

Para finalizar, o documento ainda ressalta que em relação ao contato com a música, as crianças podem fazer

[...] atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças (BRASIL, 2013, p. 94).

A BNCC vem complementar o quadro dos documentos normativos em relação ao currículo a ser desenvolvido na Educação Básica, sendo o mais atual e em fase de implantação.

Apresenta seis direitos de aprendizagem na etapa da educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para que esses direitos de aprendizagem sejam realmente implementados na prática, é necessário garantir oportunidades para que as crianças vivenciem experiências de aprendizagem que articulem seus saberes e suas ações com os conhecimentos, bem como com as práticas culturais e sociais da humanidade. Assim, propõe-se uma forma inovadora de organização curricular em “campos de experiência”.

Os Campos de Experiências constituem uma forma de arranjo curricular adequada para esse momento da educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, quando certas experiências por ela vivenciadas promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. A escola tem um papel importante na atribuição de sentidos das diversas situações concretas que as crianças vivenciam. Por isso, diferentemente de situações episódicas ou descontextualizadas, os campos de experiências acolhem as experiências concretas da vida cotidiana para tornar-se um espaço entre o conhecimento cultural e científico com os saberes e as ações das crianças (BRASIL, 2017).

Os Campos de Experiências colocam no centro do processo educativo as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências geralmente são interdisciplinares e podem ser pensadas e propostas entre os campos de experiência (BRASIL, 2017, p. 11-12). Os campos de experiência apresentados na BNCC (2017), definem os grupos de conteúdos a serem trabalhados na forma de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Mostram relação direta com documentos antigos, especialmente os RCNEI.

Vitta, Cruz, Scarlassara (2018), fizeram uma análise do conteúdo da BNCC, e notaram que há certa similaridade com o RCNEI, pois embora as nomenclaturas sejam diferentes em cada documento, na análise de seus objetivos observam-se

aproximações. No RCNEI encontram-se os Eixos Temáticos enquanto que na BNCC os Campos de Experiências. Por exemplo, no RCNEI há o Eixo Temático Movimento, enquanto na nova proposta de base curricular há o Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos. Na Figura 1 abaixo as autoras demonstram ainda mais esta similaridade.

FIGURA 1. Quadro comparativo entre RCNEI e BNCC.

RCNEI		BNCC	
Eixos temáticos	Objetivos para crianças de 0 a 3 anos	Campo de Experiência	Objetivos para crianças de 0 a 1a6m
Movimento	Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação.	Corpo, gestos e movimentos	Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.
	Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.		Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.
Música	Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.	Traços, sons, cores e formas	Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
Artes visuais	Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.		Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.
Linguagem oral e escrita	Interessar-se pela leitura de histórias;	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando as ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).

Fonte: elaborada pelos autores, baseados nos documentos RCNEI (1998b) e BNCC (2017)

Fonte: VITTA, CRUZ, SCARLASSARA, 2018, p. 69.

Esses autores destacam, no entanto, que a BNCC avançou em relação aos RCNEI, pois apresentam objetivos mais bem definidos, que ajudam a pensar o planejamento, em relação às atividades apresentadas cotidianamente, de forma a comporem um cenário educacional. Em todos os campos a música pode ser instrumento usado nas atividades, mas para isso é preciso que a BNCC seja estudada profundamente.

A BNCC foi muito discutida em âmbito nacional e não agradou a todas as vertentes de pensamento, mas hoje é lei e precisa ser entendida e implementada de forma consciente, atendendo às necessidades das crianças e possibilitando que esse currículo mínimo empodere-as, possibilitando o pleno exercício de seus direitos e deveres como cidadão, promovendo equidade e respeito à diversidade. Dessa forma, espera-se que, ao explicitar as experiências e as aprendizagens que as crianças devem ter na educação infantil, contribua também para subsidiar a elaboração de currículos de cursos de formação inicial e continuada para professores, que efetivamente os formem para trabalhar com as especificidades da educação de crianças de 0 a 6 anos.

Como afirma Pacheco (2005), a música nas turmas de educação infantil pode trabalhar experiências musicais que contribuam de forma significativa para o seu desenvolvimento integral, mas para isso acontecer, é necessário que os professores possam compreender como as crianças desta idade se relacionam com a música e tenham acesso a este tema, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Em concordância com esta ideia, Figueiredo e Pedrosa (2002, p. 49) destacam:

[...] acreditamos que um trabalho de qualidade na Educação Musical Infantil só pode ser realizado por profissionais teórica e metodologicamente preparados para que possam reconhecer em diferentes situações as necessidades do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, para que a música assuma um papel importante na Educação infantil, é importante que a formação dos futuros professores contemple vivências, discussões sobre as atividades musicais que viabilizem a construção desse entendimento e, posteriormente, atuar utilizando este recurso a seu favor e em benefício das crianças.

3.2 O uso da música no cotidiano escolar

O mundo é constituído de cores, texturas, sons e provocações. O homem se vê envolvido pelas Artes, mas precisa da escola e do professor para estimular, apresentar e valorizar essas manifestações. Caso contrário, não atinge uma reflexão, pois constata a falta do elo entre o sensível e o real, que só o professor é capaz de vincular por meio da produção de um conhecimento significativo, baseado na preparação que naturalmente ocorrerá com a atividade progressiva dos alunos – fomentando e ampliando a cultura na escola (URIARTE, 2004).

A música é um fenômeno universal, uma linguagem que todos entendem, é um traço de união entre os povos. A música gera conhecimento e tem especial significado porque opera com força total na percepção e na cognição humana. A Educação Musical (EM) tem a função de acionar e desenvolver tanto a capacidade do indivíduo para compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes no processo de organização sonora (URIARTE, 2004).

A relação entre música e aprendizagem é conhecida há muito tempo. No entanto, pouco se discute no Brasil sobre o seu uso nas instituições educacionais. Segundo Barros, Zanella e Araújo-Jorge (2013), apesar do reconhecimento da sua

importância desde a antiguidade, há uma crescente desvalorização desse conhecimento, observado pelo seu gradual desaparecimento na escola. Esses autores pesquisaram o uso da música para o ensino de ciências naturais na Educação Básica e verificaram que é pouco usada, não só nessa disciplina, como em outras.

Mas, para Uriarte (2004), a EM tem um propósito maior. Além do aspecto de introduzir o aluno no domínio de um campo de conhecimento que envolve atividades de composição, execução e apreciação musical, é vista como um processo para a formação de um ouvinte crítico. Zagonel (1991) acha que é preciso dar a cada um a oportunidade de criar, de compreender a música em sua totalidade, de despertar o que já é potencialmente musical no indivíduo e em seu meio e, “[...] descobrir a musicalidade latente que quase todo fenômeno traz em si, através de uma pedagogia da escuta e invenção” (p. 43). Para Araujo (1996), é preciso propor uma metodologia para o ensino da música e das artes em geral, que utilize a realidade de cada um como ponte para a ampliação do conhecimento dos alunos e professores, com vistas a encontrar o acesso para uma reflexão/construção ética e estética, acerca das diferentes formas de produção cultural e sua utilização como objeto para a educação.

A Lei 5.692/71 foi responsável por suprimir a Educação Musical do currículo escolar introduzindo a disciplina denominada “Educação Artística”, à qual foi dada a tarefa de abarcar os três discursos artísticos – plástico, teatral e musical. A mudança, justificada à época pela busca da integração das três dimensões da arte, revelou-se, na prática, geradora de um impasse: exige polivalência do professor da disciplina, sem ter lhe proporcionado as condições para tal. Por conta desse descompasso, as escolas voltam-se para uma ou outra dimensão e, quase sempre, a música deixa de ser trabalhada como arte possível de ser vivenciada e experimentada para a transformação e o crescimento individual do educando. Em se tratando de discutir essa polivalência exigida aos professores pela Lei 5.692/71, Hentschke (1995) pensa que

A incapacidade deste educador não está vinculada ao indivíduo em si, mas à falta de acesso à formação artística durante o ensino básico e profissionalizante, ou seja, ele não recebe qualquer formação na área artística durante seus estudos básicos e, quando ingressa no curso de Educação Artística, se depara com áreas de conhecimento distintas, precisando adquirir um domínio de expressão nas três áreas, com uma formação pedagógica aceitável, no período de quatro anos. Este problema é muito mais grave na formação do professor no Magistério ou Pedagogia, onde esta formação é ainda mais defasada. Este fenômeno tem preocupado muito os educadores

musicais, pois, paulatinamente, vemos a música, em particular, condenada a permanecer fora das prioridades educacionais (p. 32).

Nas séries mais avançadas da educação básica, as músicas e suas letras podem ser uma importante alternativa para estreitar o diálogo entre alunos, professores e conhecimento científico, uma vez que abordam temáticas com grande potencial de problematização que estão presentes de forma significativa na vida do aluno. As músicas podem, ainda, fazer um segundo caminho que não o da aula expositiva, aumentando a sensibilidade e a criatividade em se fazer relações entre o conteúdo da música, por meio da letra que a compõe e o conhecimento científico (SILVEIRA, KIOURANIS; 2008).

Haddad (2006) destaca que a formação do professor para crianças pequenas deveria incluir um conhecimento profundo não só de pedagogia, psicologia infantil, sociologia da infância, mas também sobre "A educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto" (p. 540). Segundo a autora, "[...] uma boa formação é o veículo mais importante para criar uma força de trabalho compatível com os objetivos de uma abordagem integrada" (p. 540), que se responsabilize pelo cuidado e educação próprios para essa faixa etária e reflita as múltiplas funções da educação infantil. Na verdade, esses conhecimentos são importantes para todo formador, pois, independente da faixa etária com a qual se está trabalhando, é fundamental que ele cative as crianças com suas atividades, impulsionando uma aprendizagem embasada.

Souza (2015), esclarece que uma possível forma de tornar a música um instrumento presente na educação infantil ocorre através do lúdico, que é importante porque contribui de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, auxiliando na aprendizagem, no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento. Com isso é necessário abordar temas como a educação musical como parte significativa na educação infantil.

Para Souza e Joly (2010), o ensino de música nas escolas tanto de Educação Infantil como nos outros níveis pode contribuir não só para a formação musical dos alunos, mas ser considerada como uma ferramenta eficiente de transformação social, proporcionando no ambiente de ensino e aprendizagem o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão, tão importantes e necessárias para a formação humana.

A educação musical nas turmas de educação infantil pode trabalhar com as crianças experiências musicais que contribuam para o seu desenvolvimento integral. Mas para que isso ocorra, os docentes devem entender não só como é o desenvolvimento nesta faixa etária, como também como se relacionam com o fazer musical, e isso deve ser garantido tanto na formação inicial quanto na continuada.

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO, 2003, p. 52).

Na escola, o ensino musical não tem a intenção de formar o músico profissional, assim como o ensino das ciências não visa à formação de cientistas. Para as educadoras musicais Hentschke e Del Ben (2003) as funções da música no contexto escolar são:

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (p. 181).

Dessa forma, para Souza e Joly (2010) torna-se importante para a criança começar a se relacionar com a música ainda que seja no ambiente escolar, pois é nessa fase que ela constrói os saberes que irá utilizar para o resto de sua vida. Mas para isso é preciso que elas consigam entendê-las. Um exemplo seriam as aulas de música em grupo que podem trabalhar aspectos como o respeito pelos colegas, a cooperação que as atividades realizadas em coletivo exigem e a união da turma na busca de alcançar objetivos que sejam comuns a todos, como cantar e dançar em roda ao mesmo tempo. Dessa maneira, se fortalece a ideia de que este conteúdo específico deve ter seu lugar reservado nas grades curriculares escolares. A educadora Joly (2003) destaca algumas razões que justificam a presença da educação musical nas escolas:

entre elas, estão proporcionar à criança: o desenvolvimento das suas habilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não-verbal (Joly, 2003, p. 117).

A música mostra-se importante para o desenvolvimento das percepções, dos movimentos posturais e inteligência da criança de zero a dois anos de idade, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e cognitivas, além de aspectos sensoriais, afetivos e estéticos (MARANHÃO, 2004). Nesse contexto, o envolvimento do educador junto à criança nas atividades é fundamental.

Muitas vezes, a criança é impedida de usar sua criatividade, pois a elas são propostas músicas ou atividades já prontas, canções folclóricas, ou que a própria mídia estabelece, cantadas de maneira mecânica e em momentos específicos da rotina escolar, sem saber o significado e sentido daquilo do que está cantando. Realizam apenas a memorização dos sons e de gestos corporais estereotipados que as fazem perder o interesse e pouco contribuem no seu desenvolvimento (PACHECO, 2005). O mesmo autor trás que a falta de formação necessária para que os professores atuem nesta área, muitas vezes faz com que eles mesmos subestimem e privem as crianças de criarem ou ampliarem o seu repertório cultural.

Além disso, a inclusão da música na educação infantil permite que a criança crie diferentes sons, formas de organização sonora, que vão ao encontro do interesse da educação infantil, estimulando a imaginação, que é um elemento importante para a construção do conhecimento. Segundo Pacheco (2005) a práxis musical ainda está relacionada a afetividade, interação social e desenvolvimento humano.

Vitta e Vitta (2012) sugerem que as atividades a serem propostas no berçário devem ser planejadas, ou seja, pensadas e adaptadas "[...] atendendo a objetivos direcionados às crianças e às habilidades e conhecimentos que se quer que a criança desenvolva ou aprenda" (p. 150). Segundo esses autores, com isso, não está sendo proposto que a criança do berçário seja exposta a atividades fixas, nas quais ela tenha que realizar tarefas pré-programadas. A atividade pode ser livre para a criança, mas nunca o é para o professor, que deve organizá-la intencionalmente, pensando nos materiais, no tempo e no espaço de sua ocorrência e na disposição das crianças. Além disso, ele deverá estar atento para cada comportamento apresentado por elas, o que possibilitará um movimento no sentido de intencionalidade para as atividades futuras, programadas num acréscimo de repertório e complexidade. Dessa forma, como ressaltam os autores

[...] o que vai tornar as atividades propostas no berçário, mesmo as consideradas de cuidados, parte do processo educacional são os objetivos, ou seja, saber para que serve aquela atividade para a

criança, o que ela proporciona e o motivo pelo qual está sendo proposta (VITTA, VITTA, 2012, p. 150).

As crianças quando brincam ou interagem com o universo sonoro, acabam descobrindo, mesmo que de maneira simples, formas diferentes de se fazer música. De acordo com Joly (2003, p. 116):

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

Por meio das brincadeiras de explorar, como brincar com os objetos sonoros que estão ao seu alcance, experimentar as possibilidades da sua voz e imitar o que ouve, a criança começa a categorizar e a dar significado aos sons que antes estavam isolados, agrupando-os de forma que comecem a fazer sentido para ela. Pensando na importância que essa experiência pode proporcionar para a criança, Maffioletti (2001, p. 123) escreve que “é isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura [...]”.

Segundo Feres (1998), existem muitas canções para o início da sociabilidade, que auxiliam no brincar de passar o brinquedo para o colega, guardar e devolver o material da aula, falar ao telefone, cumprimentar pessoas e mandar beijinhos, entre outras. Seguindo esse pensamento, a autora ainda diz que as crianças gostam muito dos exercícios de percussão corporal, seja batendo no próprio corpo, ou na mão de algum adulto próximo, ou ainda reproduzindo sons que estejam fazendo com a boca. Estas atividades, dentre outras, estimulam o contato visual, o movimento da face, e ainda possibilitam um desafio para a criança, que pode tentar reproduzir o mesmo som que o professor ou responsável esteja fazendo, seja em casa ou no ambiente escolar.

Dessa forma, um professor que queira trabalhar com atividades que envolvam música deve conhecer sobre o assunto, as etapas do desenvolvimento musical da criança, objetivos que podem ser atendidos, dentre outras.

Nesse sentido, é importante que a educação musical escolar, seja ela ministrada pelo professor unidocente ou pelo professor de artes e/ou música, tenha como propósito expandir o universo musical do aluno, isto é, proporcionar-lhe a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura (HENTSCHKE, DEL BEN, 2003, p. 181).

O professor não é um especialista em música, mas deve pensar e organizar a atividade antes de propô-la às crianças, o que pressupõe que conheça o conteúdo e as diferentes formas de executá-lo. Segundo Duarte e Mazzotti (2006) a música apresenta uma significativa contribuição para os estudos na pedagogia geral e pedagogia específica uma vez que propicia um tratamento mais adequado dos problemas relacionados com a construção do conhecimento, entre eles o da eficácia do ensino.

A formação musical de professores não especialistas tem sido foco de investigações, embora não tenha a atenção necessária nos currículos de formação dos pedagogos que irão para a sala de aula (SPANAVELLO, 2003; PACHECO, 2007; STORGATTO, 2011; DALLABRIDA, 2015). Bellochio, Gewehr e Farias (2001) dizem que o Brasil tem demonstrado a possibilidade da inclusão da música na formação de professores, podendo propiciar um aumento significativo na competência desses profissionais na aplicação de experiências musicais na escola. No entanto, observam na maioria dos cursos de Pedagogia a ausência de uma disciplina referente à educação musical.

Apesar dos poucos estudos sobre o assunto – música e educação de bebês – a literatura existente endossa a necessidade de se atentar para esse conteúdo, principalmente considerando que nessa fase da educação, a música é utilizada largamente. Estudos que focuem a formação de professores com conteúdos pertinentes para a organização das diferentes atividades educacionais tornam-se prioridade quando se quer possibilitar uma educação de qualidade a todos. No entanto, não sendo um assunto de domínio da pedagogia, é importante que outras áreas colaborem na produção de conhecimento adequado à formação do professor para as séries iniciais e, mais especificamente, a Educação Infantil. Dentre elas, é possível destacar profissionais graduados em música propriamente dita, psicólogos, educadores físicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, dentre outros.

3.3 A Terapia Ocupacional e a Educação Infantil

Para a Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA) essa profissão é compreendida a partir de oito ocupações que são chamadas de atividades de vida diária, atividades instrumentais de vida diária, descanso e sono, educação, trabalho, brincar, lazer e participação social. O envolvimento em ocupações estrutura a vida cotidiana, visto que têm um propósito, significado e utilidade percebida pelo

cliente e contribui para a saúde e para o bem-estar, sendo multidimensionais e complexas (AOTA, 2015). A partir dessas ocupações, o terapeuta ocupacional se insere com o objetivo de possibilitar a participação em papéis, hábitos e rotinas em diversos ambientes, traçando, de forma multiprofissional, planos de intervenção que possibilitem maior qualidade de vida do paciente (AOTA, 2015).

Historicamente, a inserção da Terapia Ocupacional (TO) no campo da Educação se fez através da chamada "Educação Especial", voltada para pessoas com deficiências, em instituições educacionais especializadas, segregadas da rede regular de ensino, ou ainda, do trabalho desenvolvido nas denominadas "classes especiais" dirigidas a populações específicas: estudantes com deficiência intelectual, física, visual, auditiva ou transtorno do desenvolvimento (LOPES, SILVA, 2007).

Em geral, o trabalho da TO nesse contexto educacional se caracteriza/ou pelas atividades de apoio aos educadores com uma ação voltada especificamente para o estudante com deficiência, através de procedimentos terapêuticos organizados sob os critérios de diagnósticos clínicos ou psico-pedagógicos, avaliação de comportamento, critérios de faixa etária, entre outros (ROCHA, 2007).

Ainda na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, o movimento de pessoas com deficiências ganhou visibilidade social e política, que culminou com a nova Lei de Diretrizes Básicas para a Educação. Considerando, ainda, o direito de acesso à Educação na rede regular de ensino, a demanda reprimida desse segmento populacional passou a exigir vagas (ROCHA, 2007).

A prática da TO até então restrita aos espaços institucionais da Educação Especial é desafiada a reinventar sua intervenção, passa a desenhar novos contornos; grupos de terapeutas ocupacionais propõem a intervenção no campo do ensino regular tomando como objeto de estudo as metodologias empregadas nos processos de ensino-aprendizagem. Acontece, então, um primeiro deslocamento, o objeto de intervenção deixa de focar as deficiências e incapacidades do indivíduo para analisar as dificuldades e limites das diferentes abordagens de ensino-aprendizagem que levam em conta as diversas formas de entender o desenvolvimento humano (ROCHA, 2007).

Como foi dito, a participação de profissionais externos à escola pode fornecer trocas de saberes e parcerias visando ao desempenho máximo do aluno. Profissionais como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais têm a sua participação no ambiente escolar junto à educação especial prevista em leis e decretos e reforçada pelas diretrizes curriculares de 2001 (GEBRAEL, 2009).

Para Bartalotti e De Carlo (2001) as características da própria formação em TO, como o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, o foco sobre a ação e desempenho ocupacional e a preocupação com as relações socioculturais, tornam esse profissional capacitado para estar presente e fornecer apoio ao processo educacional.

A ação da TO na escola foge do ambiente clínico, pois não se atém especificamente à deficiência do aluno e não tem a intenção de questionar o trabalho pedagógico, mas sim desenvolver um trabalho permeado pelo diálogo interdisciplinar com os educadores, os alunos, os pais, a comunidade e toda equipe pedagógica, no sentido de facilitar a identificação das dificuldades, até emocionais, que permeiam as relações, potencializando pensamentos e ações centradas na força da coletividade (ROCHA, 2007; MENDES, 2004; PONTES, 2016).

Rocha (2007) destaca que neste processo, o terapeuta ocupacional promove oficinas, palestras, roda de conversas, estudo de caso entre outras atividades, para obter trocas, reflexões e construções de diálogos.

Esse profissional coloca-se como um parceiro para o desenvolvimento dos trabalhos nos espaços e programas educacionais, por meio da proposição de recursos, estratégias e adaptações, caracterizando-se como um apoio não pedagógico para a escola. Um dos modelos existentes de trabalho e de atuação do terapeuta ocupacional na escola é a consultoria colaborativa, no sentido de propor um sistema de prestação de serviços em prol da efetiva participação e inclusão de todos os alunos (GEBRAEL, 2009).

A análise da atividade é um processo importante usado pelos profissionais da TO para compreender as demandas específicas de um cliente:

Análise da atividade aborda as demandas típicas de uma atividade, a gama de habilidades envolvidas no seu desempenho, e os vários significados culturais que podem ser atribuídas a ela. Análise da atividade com base em ocupação coloca a pessoa em primeiro plano. Ela leva em conta os interesses, objetivos, habilidades e contextos da pessoa em particular, bem como as exigências da

própria atividade. Estas considerações moldam os esforços do profissional para ajudar... a pessoa a alcançar suas metas através da avaliação e intervenção cuidadosamente desenhadas (CREPEAU, 2003, p. 192-193).

Ao longo dos últimos anos os terapeutas ocupacionais têm procurado contribuir, por meio do conhecimento sobre desenvolvimento infantil e atividades típicas da infância, na formação de educadores de creches e pré-escola. Destaca-se, dentre outros estudos, os de Vitta e Emmel (2004); Martinez et al. (2005); Neófiti e Martinez (2007); Pinheiro, Martinez e Pamplin (2010); Vitta et al. (2012); Vitta et al. (2015); Vitta et al. (2016); Vitta et al. (2017); Scarlassara (2019); Novaes (2019).

Considerando que o bebê está na fase de aquisição de diferentes comportamentos, em grande velocidade, a educação oferecida nestas instituições deve objetivar o desenvolvimento integral, ou seja, sensorial, motor, cognitivo, emocional e social. Dessa forma, todas as atividades devem ser planejadas para atender a objetivos de aprendizagem próprios para a faixa etária. Dentre estas atividades, são consideradas as de cuidados, designadas como atividades de vida diária (AVDs), sendo que “[...] estão entre as AVDs as tarefas de cuidados pessoais – pentear-se, higiene, vestir-se, suprir-se e alimentar-se, mobilidade, socialização, comunicação e expressão sexual” (PEDRETTI, EARLY, 2005, p. 4).

Quanto às atividades, Ide, Yamamoto e Silva (2011) destacam que

Ao se pensar na qualidade da educação infantil, deve-se também considerar que as atividades oferecidas às crianças têm papel fundamental no desenvolvimento de habilidades psicomotoras, perceptocognitivas e da autonomia (p. 324).

O terapeuta ocupacional é o profissional responsável pela observação e intervenção em relação ao papel ocupacional do indivíduo. Na escola, é indicado para avaliar e intervir nas atividades cotidianas e acadêmicas, com objetivo das crianças apresentarem seu melhor desempenho ocupacional e, num contexto regular, pode auxiliar na formação dos professores para o oferecimento de atividades intencionais que atendam aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento delineados na BNCC.

Vitta, Cruz, Scarlassara (2018), Rosemberg (2012), Campos (2013) dizem que é preciso que o profissional da creche seja valorizado e que uma instituição escolar de boa qualidade impacta de forma positiva no futuro da criança, principalmente pelo oferecimento de experiências que promovam seu desenvolvimento integral, considerando que estas são organizadas e planejadas por profissionais que atuam junto a essa fase da educação.

4. OBJETIVO

A presente pesquisa tem por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o uso da música nas atividades para estimular o desenvolvimento da criança de zero a 18 meses de idade que frequentam a educação infantil.

5. MÉTODO

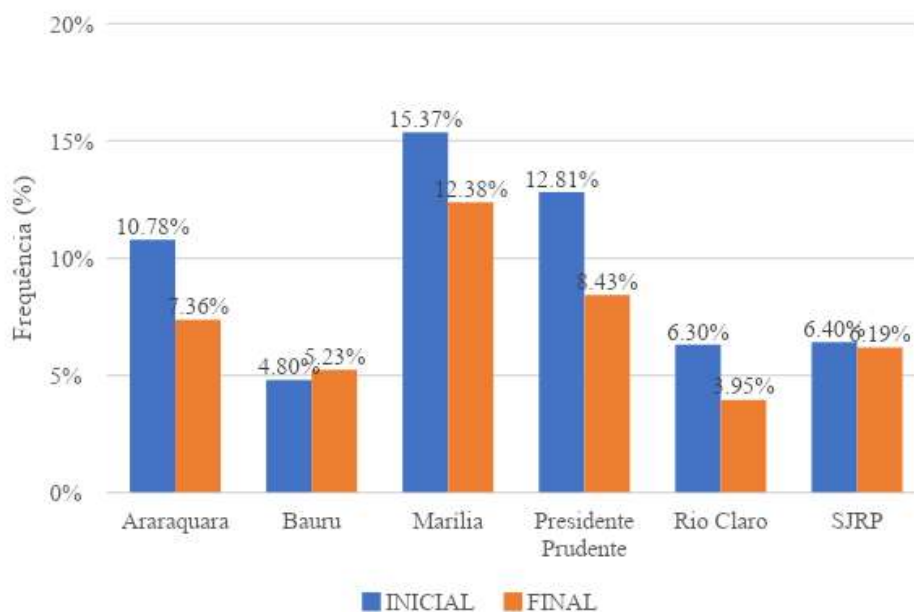
A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista e aprovada sob o número 037047/2016.

5.1 Participantes

Participaram da pesquisa alunos do primeiro ao último ano, matriculados em todos os cursos de graduação em pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo – UNESP. A Universidade conta com seis cursos de graduação em Pedagogia (Araraquara, Rio Claro, Bauru, Marília, Presidente Prudente, São José do Rio Preto), sendo que Araraquara oferece no período diurno e noturno, Marília oferece matutino e noturno, Presidente Prudente oferece no período vespertino e noturno e os demais apenas no período noturno, com diferentes durações já que apresentam currículos distintos em sua proposição de cargas horárias. O número de vagas no vestibular também varia entre 35 e 120 para cada curso. Dessa forma, por ano, são esperados 425 novos ingressantes para o total de cursos de pedagogia. Multiplicando-se esse número pelos anos a serem cursados, estima-se que tenha 1500 alunos cursando pedagogia, configurando-se está a população convidada para esta pesquisa. Desse total, 937 graduandos responderam e foram considerados efetivamente os participantes, estes foram divididos em anos iniciais (primeiro e segundo ano) e anos finais (do terceiro ano até o último ano).

Tal divisão busca favorecer o entendimento sobre o conhecimento que os graduandos têm acerca dos assuntos tratados no questionário, visto que os que cursavam o final do curso, possivelmente já tinham mais propriedade para responder algumas perguntas do questionário por terem disciplinas mais específicas. Os dados da Figura 2 mostram a distribuição dos participantes por curso e fase.

Figura 2: Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes conforme tempo de curso.



Verifica-se que ao somar os participantes dos anos iniciais, temos 56,5% de participantes do primeiro ao quarto semestre e somando-se os anos finais, temos 43,5% dos participantes, ou seja, quase metade para cada fase. Quanto à distribuição pelos cursos, acredita-se que essa diferença de participação dos alunos também venha da quantidade de vagas que são oferecidas por cada *campi*, já que Marília oferece mais vagas (120 vagas) do em relação a Bauru e São José do Rio Preto (40 vagas cada; Presidente Prudente; Araraquara, Rio Claro oferecem 80,100 e 45 vagas por ano, respectivamente. Sendo assim, apesar de os três *campi* (Bauru, Rio Claro e São José do Rio Preto), apresentarem um valor menor de participação de alunos, eles também têm uma quantidade menor de turmas e vagas.

5.2 Materiais e equipamentos

Para a realização da pesquisa foram usados os seguintes materiais e equipamentos: carta explicando os objetivos da pesquisa e solicitando autorização para sua realização à Pró-Reitoria de Graduação da Unesp (APÊNDICE A); carta aos coordenadores dos cursos de graduação em Pedagogia da Unesp (APÊNDICE B) e a Diretoria Técnica Acadêmica explicando os objetivos da pesquisa e solicitando os e-mails dos alunos dos cursos de pedagogia (APÊNDICE C); carta aos alunos graduandos dos cursos de Pedagogia explicando os objetivos da pesquisa e convidando-os a participarem da pesquisa (APÊNDICE D); termo de consentimento

(APÊNDICE E); protocolo para coleta de dados (APÊNDICE F); HD externo para a gravação dos dados; microcomputador.

5.3 Procedimentos para coleta de dados

O protocolo de coleta de dados, constituído por um questionário foi organizado pelo GEPADI e abordou os temas atividades de vida diária (AVDs); brinquedo; equipamentos de playground e música, além de coletar informações sobre o respondente.

O grupo realizou diversas discussões acerca da organização das questões, eficácia e aplicabilidade, visto que eram diversos temas a serem abordados em um mesmo momento, para o mesmo público (graduandos de pedagogia de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo). Foi mantido um questionário único, com o mesmo desenho de questões para cada um dos temas.

O instrumento conta com 41 questões sendo fechadas e abertas (poucas), elaboradas com base na bibliografia da área e nos documentos oficiais da educação. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior, que envolve os temas: brincar, música, binômio do cuidar e educar e o playground na percepção de alunos de pedagogia, sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses de idade. Para o tema música, foco desta pesquisa, foram utilizadas as questões de 09 a 14 e de 26 a 29, por se tratarem dos temas: formação docente na percepção do aluno, a prática pedagógica e a música e a concepção sobre a música.

As questões fechadas de múltipla escolha foram analisadas pela escala Likert. Segundo Curado, Teles e Marôco (2014, p. 151)

A metodologia de Likert é uma das mais usadas nos mais diversos campos da investigação e particularmente na área da psicologia, saúde e educação médica. É um método que utiliza “afirmações que permitem que pessoas com diferentes opiniões e diferentes pontos de vista respondam diferenciadamente”.

Questões usando essa metodologia oferecem uma afirmação e como opção de resposta uma escala de pontos, nesse caso 5, com intervalos de um ponto, no qual 1 significava sem importância e 5 extrema importância (VIEIRA, DALMORO, 2008). Para cada afirmação proposta pelo instrumento, o participante deveria analisar o grau de importância nessa escala.

O questionário, segundo Gil (2008 p. 140), pode ser definido como

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores,

interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O autor ainda destaca as vantagens de se usar questionário

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (p. 140).

Inicialmente os questionários foram enviados para o e-mail institucional dos alunos, e assim eles puderam responder, mas devido ao baixo índice de respostas online, os questionários foram impressos com auxílio de financiamento da FAPESP para projeto regular e aplicados em todos os seis *campi*, nas salas de aula, após o consentimento da coordenação e dos professores. Os estudantes receberam as explicações concernentes ao estudo, seu objetivo, a importância da participação de cada aluno e assinaram o termo de consentimento. Todos foram colocados, posteriormente, na plataforma google, para que a análise fosse possível.

Para as duas formas de coleta, o termo de consentimento livre e esclarecido era a primeira página apresentada, na qual o participante deveria assinalar e confirmar a sua participação. No termo ele era informado a garantia do sigilo quanto à sua identidade e da possibilidade de desistência em qualquer momento. Em caso afirmativo, seguia respondendo ao instrumento de coleta de dados (questionário).

Essa metodologia permitiu que um maior número de sujeitos fossem convidados a participar da pesquisa, possibilitando a ampliação da amostra.

5.4 Procedimentos para análise de dados

Como já dito anteriormente, esta pesquisa faz parte de um projeto maior, por este motivo o procedimento para coleta de dados e sua análise é parecido com as demais.

Para realização da análise de dados, as questões foram armazenadas em Planilha Eletrônica Excel e processadas no sistema Microsoft Office Excel.

A Escala Likert tem a característica de os respondentes marcarem os pontos fixos estipulados em uma linha, em um sistema de cinco categorias, com um ponto neutro no meio da escala. Enquanto escalas do tipo Likert caracteriza-se pelo uso de

“[...] diversas classificações paralelas à classificação tradicional de cinco pontos de maneira satisfatória” (Dalmoro, Vieira, 2015, p.163).

Nesta pesquisa foi utilizada escala do tipo Likert. Vários estudos (CURADO, TELES, MARÔCO, 2014; ANTONIALLI, ANTONIALLI, ANTONIALLI, 2016; LUCIAN, 2016) mostram que há uma forte discussão e discordância no meio científico a respeito da forma correta de usar este instrumento, com estudos que endossam e defendem diferentes formas de análise dos dados produzidos. Antonialli, Antonialli, Antonialli (2016) estudaram 742 artigos que utilizaram a escala Likert ou tipo Likert e apenas 14 consideraram os pressupostos originais contra 728. Destes, 87,64% fizeram análise com técnicas de estatística descritiva, as mesmas usadas no presente estudo, ou seja, a análise das questões no modelo Escala Likert será através do cálculo da média das respostas para cada afirmação apresentada no questionário. O cálculo da média é possível por ser a escala apresentada no questionário do tipo intervalar e como salienta Lucian (2016, p. 15)

O uso da escala intervalar, na qual há conhecimento dos intervalos, mas não há definição do zero absoluto, é a forma mais usualmente requerida por pesquisas quantitativas. Quase todas as estatísticas são aplicáveis a esta forma de mensuração, porém o que lhe fornece certa limitação é a impossibilidade de se determinar o ponto zero verdadeiro, que é determinado por conveniência ou convenção.

É importante destacar que em análise desse tipo de escala, seria mais interessante usar a mediana ao invés da média, já que não existem pontos entre os valores apresentados. No entanto, apresentou-se na análise o mesmo problema relatado pelo autor para a maioria dessas pesquisas.

Na época em que Likert propôs a sua escala, já se passara meio século da crítica que havia condenado o uso de média para análise de escalas não paramétricas. Contudo, seus sucessores não usaram a mediana, como sugerido, pois em uma escala de apenas 5 pontos haveria muitos respondentes 36 com o mesmo resultado final e isso reduziria, em muito, a precisão das conclusões (LUCIAN, 2016, p. 18).

Dessa forma, em cada questão calculou-se a média das respostas dadas pelos participantes, gerando um valor que correspondia à percepção geral deles sobre a afirmação feita. Assim, as respostas foram divididas em três eixos: formação docente inicial para atuação com brinquedos junto aos bebês; percepções sobre as atividades com brinquedos e planejamento de atividades educacionais com brinquedos. A partir disso foram construídas figuras que facilitaram a visualização dos resultados.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como nos estudos já apresentados, o tema relativo à música foi organizado em eixos e as questões relativas a cada um pode ser observada no quadro abaixo.

Figura 3: Distribuição das questões pelos eixos de discussão.

Eixos	Questões
1. Formação docente inicial para música na percepção do aluno	9*; 10*; 12*; 13*; 14*.
2. Planejamento de atividades educacionais com música	26; 27; 29.

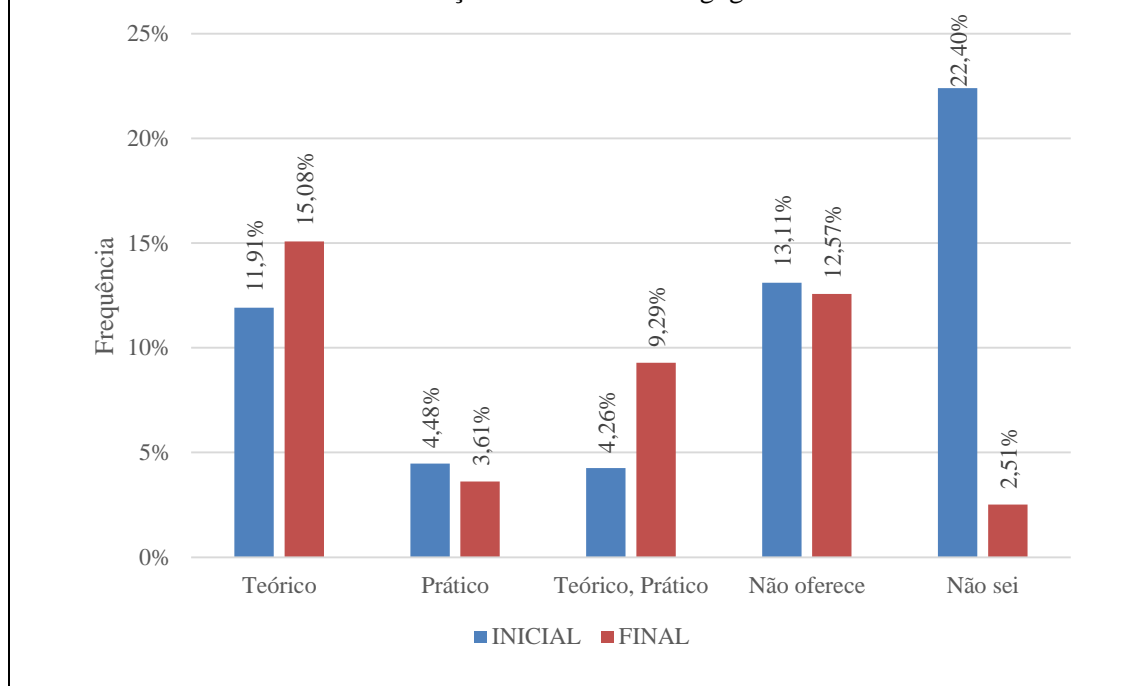
* Nessas questões só foram considerados os dados sobre atividades com música.

6.1. Formação docente inicial para música na percepção do aluno

Neste tópico estão organizados os resultados relativos à percepção dos graduandos sobre a sua formação e o tema música na educação infantil. É importante destacar que no decorrer da apresentação dos resultados, embora se apresente os dados relativos aos participantes em fase inicial e em fase final, distintamente, a diferença em pontos percentuais não sofreu testes estatísticos para verificar sua significância. Dessa forma, não foram tratados com exclusividade nesta pesquisa, devendo ser retomados em fase futura, relacionado os resultados à outras análises (local de formação, projeto político pedagógico do curso, etc).

A Figura 4 mostra a percepção dos estudantes em relação ao currículo oferecer um conhecimento teórico e prático sobre a música. Destaca-se que os alunos poderiam assinalar as opções: “teórico” e “prático” ao mesmo tempo e também que nem todos os alunos responderam a esta questão.

Figura 4. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, conforme tempo de curso, sobre o fornecimento de conhecimentos sobre as atividades com música na formação do curso de Pedagogia.



Verifica-se que, 25,7% acreditam que a graduação não oferece esse conteúdo em nenhuma das duas possibilidades, teórica ou prática, e também 24,55% não souberam dizer se este conteúdo é ou não abordado durante a graduação. Além disso, na categoria “não sei” os anos finais foram os que menos assinalaram, acredita-se que isso se deve por já terem passado por mais da metade do curso.

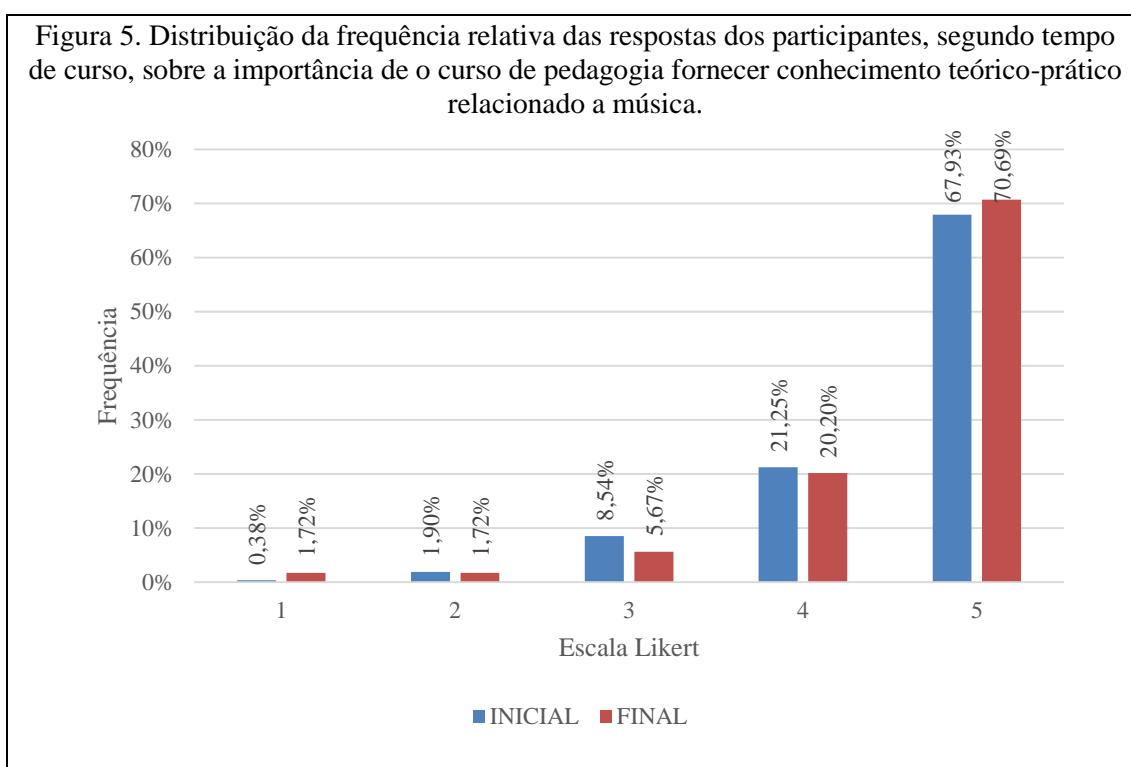
A pesquisa desenvolvida por Gatti e Barreto (2009) analisou cursos de pedagogia, esse estudo envolveu cursos de Pedagogia de 71 instituições, entre Faculdades particulares, Universidades Estaduais e Federais de diversas regiões do País. Destaca-se o baixo percentual de atenção curricular à Educação Infantil (5,3%).

Ao se falar em formação do professor e realidade educacional da criança, há inúmeras dificuldades que atrapalham sua efetivação. Telles (2018) aponta que a função do professor que atua com crianças menores de três anos é colocada em dúvida não apenas pela carreira e salário, mas também pela concepção existente de que essa etapa requer “[...] menor ação especializada da parte dele enquanto atividade da esfera da educação escolar” (p. 17). Além da sua formação, o professor precisa apropriar-se de conhecimentos teóricos metodológicos que o instrumentalizam, favorecendo a transmissão de conhecimentos que atinjam o desenvolvimento integral da criança, proporcionando que, de forma ativa, estas se apropriem de bens culturais

que promovam um máximo de desenvolvimento de suas capacidades (AMORIM, LIMA, ARAÚJO, 2017). Com isso, o profissional de educação precisa refletir de maneira constante a sua prática, criando estratégias e fundamentação crítica.

Mais especificamente, falando sobre a formação do professor na educação infantil, Teixeira e Volpini (2014) ressaltam a necessidade de interesse e busca do profissional em relação a conhecer o universo infantil, por meio da teoria, prática, capacidade de observação, empenho e vontade de realizar as atividades. Segundo os autores, “[...] o profissional precisa aumentar a criatividade, o entusiasmo, a alegria e observar as crianças no decorrer do brincar. É necessário que o educador entenda o brincar da criança” (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 85).

Quando questionados sobre a importância em receber esse tipo de conteúdo teórico-prático, a maioria considera de extrema importância, como pode ser observado na Figura 5.



Segundo Röpke (2017), pesquisas realizadas no Brasil apontam que muitos professores, apesar de incluírem atividades musicais na rotina de suas classes, não se sentem devidamente preparados para tais funções. Essa sensação de insegurança deve-se ao fato de muitos não terem recebido formação em música em seus cursos de graduação e poucos tiveram a oportunidade de participar de cursos de formação

continuada voltados para a educação musical (SOLER, 2008; DUARTE, 2010; LOMBARDI, 2010; LOUREIRO, 2010; MARQUES, 2011; RIBEIRO, 2012). Esses relatos indicam que os cursos de licenciatura em pedagogia não estão preparando os professores para atuar no contexto educacional com atividades que possam envolver a música como recurso principal.

A BNCC contém diversos conteúdos a serem trabalhados na educação infantil, entre eles a música. No campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” (BRASIL, 2017, p. 44), consta uma série de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à educação musical. Este documento possui caráter normativo, portanto seus conteúdos são obrigatórios em todo território nacional. Segundo aponta a base, a implementação da mesma só será possível se houver uma revisão da formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 21),

a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulamentação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC

Dalri (2007) aponta ainda a ausência de articulação entre teoria e prática, num curso de Pedagogia em que se apresentam inicialmente os fundamentos da Educação, depois as metodologias e, por último, um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Do ponto de vista da pesquisadora, para viabilizar uma formação que integre teoria à prática, é preciso criar parceria com algumas escolas, garantindo discussões e condução do projeto pedagógico da instituição que ofereça espaço para realização do estágio, num tipo de vínculo capaz de proporcionar resultados tanto à instituição formadora quanto à escola.

Segundo Telles (2018), não há diferenciação durante a formação do professor para a prática em educação infantil, o que distingue é a necessidade de relacionar o ensino com as etapas do desenvolvimento da criança, conhecendo os fundamentos teóricos e metodológicos que os orientam, relacionando os conteúdos com a prática. Para que o berçário se torne um local de aprendizagem, o professor precisa ser capaz de eleger conteúdos que se tornem alcançáveis a todas as crianças.

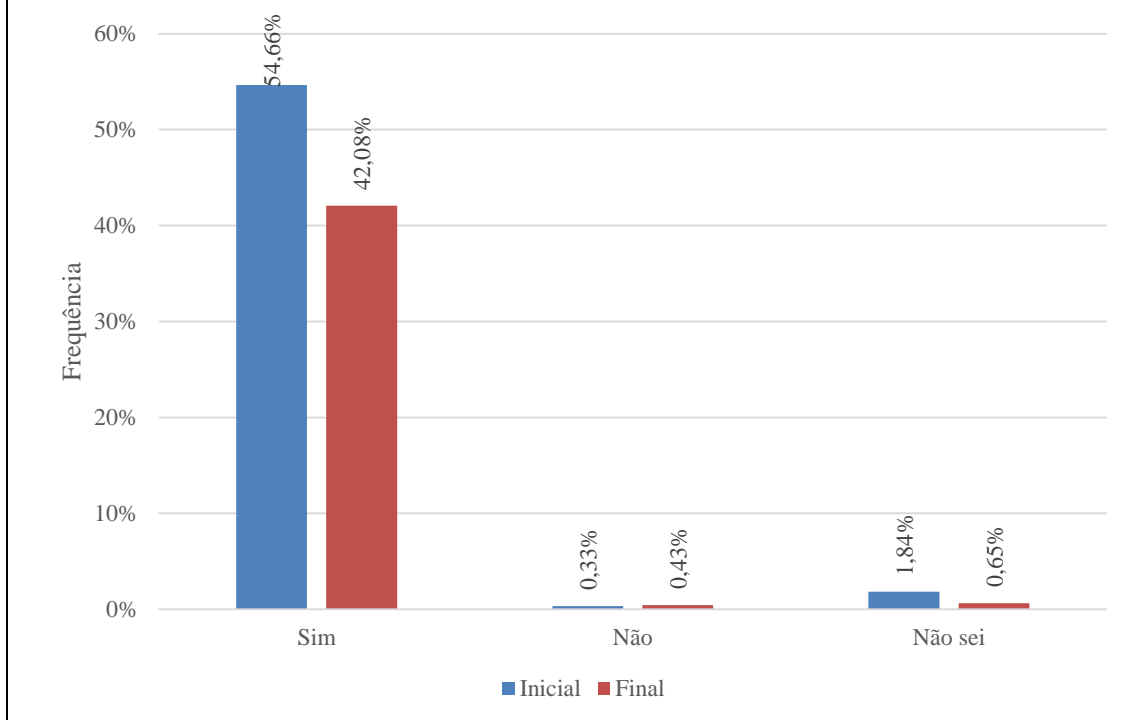
Segundo Hechler e Côrte (2015) a mudança do perfil profissional dos professores se deve às novas funções que a sociedade lhe atribui. Com isso,

Os currículos de formação estão sobrecarregados de disciplinas e com isso correm o risco de se tornarem superficiais para uma demanda de desempenho profissional eficiente, sem que para isso haja um aumento de investimentos e construção de uma formação contínua (p. 155).

Kramer (2002) destaca a singularidade da formação dos docentes da educação infantil. Ela frisa a especificidade da infância, a singularidade dessa etapa essencial na vida humana. As crianças têm um enorme potencial criativo, que muitas vezes é sufocado numa cultura intelectualista. O educador de infância precisa refletir sobre essa prática, sem partir de concepções pré-determinadas, de receitas ou manuais para direcionar a experiência. Na própria ação, o educador de infância encontrará seu material para refletir sobre um fenômeno vivido, para elaborar seus conteúdos a partir do experimentado: “Os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais” (KRAMER, 2002, p. 129). Essa reflexão sobre a prática concreta do docente estará atenta aos diversos participantes do processo docente – crianças, pais, parentes, auxiliares, administrativos. Ele deverá acolher a polifonia dos que produzem a ação educativa, as múltiplas vozes dessa tarefa formativa.

A Figura 6 mostra os resultados relativos à percepção dos alunos sobre a relação das atividades com música com a aprendizagem no ambiente escolar. Verifica-se que 96,74% dos graduandos acreditam que a música tem relação com a aprendizagem do bebê e menos de 1% não vê nenhuma relação.

Figura 6. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre a relação entre as atividades com música e a aprendizagem do bebê no ambiente educacional.



Oliveira, Junior e Cipola (2017) afirmam que a música em sala de aula, como auxílio pedagógico é fundamental. Para eles, quanto mais cedo a criança iniciar o seu contato com o mundo musical, o desenvolvimento das suas habilidades, motora, afetiva e social vão aflorar, facilitando e ampliando assim o seu conhecimento de mundo.

Oliveira, Bernardes e Rodriguez (1998) afirmam que as crianças, mesmo antes de aprenderem a falar, se expressam através de movimentos, sons e ritmos, elementos que estão presentes na produção musical. Esses elementos musicais incluindo o som são básicos na música.

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento (OLIVEIRA, BERNARDES, RODRIGUEZ, 1998, p. 104).

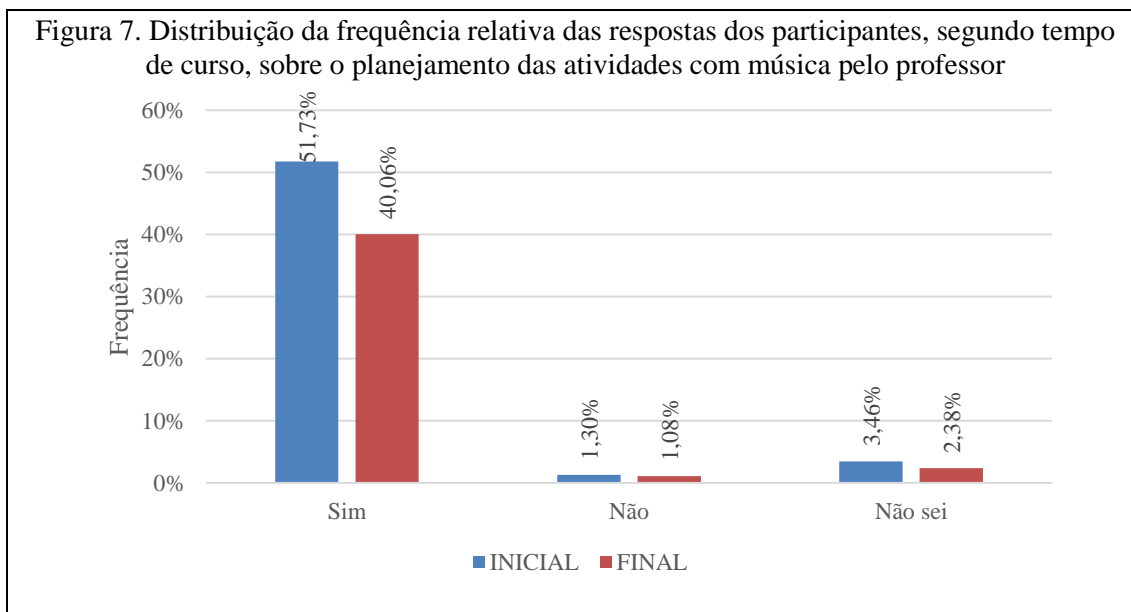
Para Drummond (2018) os estudos que discutem a formação de professores(as) têm se constituído em foco de atenção; entretanto, as políticas e as pesquisas educacionais não têm privilegiado o trabalho docente na Educação Infantil. Os conhecimentos sobre a educação da criança pequena ocupam um espaço restrito e

limitado nos currículos dos cursos de pedagogia e, além disso, os conhecimentos difundidos sobre a educação das crianças pequenas não contemplam os saberes e fazeres que caracterizem a docência com essa faixa etária.

Isso mostra que as discussões para educação infantil têm sido muito superficiais, nos cursos de formação de professores para o ensino básico. Sendo assim, as universidades têm que assumir o compromisso de repensar os seus projetos curriculares, propor cursos que formem professores (as) de crianças de 0 a 6 anos e de 6 a 10 anos, com a especificidade da creche, da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Drumond, 2018).

Para que os professores consigam motivar as crianças a gostarem de música, eles devem conhecer bem a realidade e o repertório de seus alunos para poder tornar o seu plano de aula mais interessante. Mas para que isso ocorra, é necessário que dentro de sua formação, este conteúdo seja trabalhado e valorizado.

Em relação ao planejamento das atividades com músicas para as crianças, a Figura 7 mostra a percepção dos graduandos quanto à necessidade do professor planejar as atividades com música.



Os resultados mostram que 91,79% dos participantes acreditam que deveriam ser planejadas. O planejamento das atividades na Educação Infantil junto a bebês poderá promover aprendizagens específicas relacionadas aos campos de experiência promovidos pela BNCC. O planejamento envolve aspectos do ambiente (organização do espaço) e da tarefa propriamente dita, como os recursos materiais.

As atividades proporcionadas às crianças, os materiais disponíveis e as condições dos espaços obtiveram avaliações bastante preocupantes. Além disso, durante as observações não se encontrou, na média das salas observadas, nenhum material disponível para as atividades naquela área do currículo, tais como gravura, livro, material ou objeto relativo àquele item (CAMPOS et al., 2011a, p. 14).

Para Figueiredo (2005), embora a música tenha presença no contexto da escolarização inicial, tem sido abordada de maneira meramente ornamental, seja porque os professores desconhecem o seu potencial educativo, seja porque não se sentem preparados para uma abordagem propriamente musical. Bellochio (2003) acrescenta que há equívoco ao se pensar que, para trabalhar com crianças pequenas não há necessidade “de muitos conhecimentos”. A autora conclui que “[...] no caso da música, não basta gostar de crianças e de música, é preciso saber e saber fazer” (BELLOCHIO, 2003, p. 128).

Nota-se a necessidade de que o professor, agindo em conformidade com uma proposta pedagógica que inclua os espaços e materiais como ferramentas de educação benéfica entre o usuário (criança) e o recurso (música). Como ressalta Pimentel (2007, p. 235), “[...] não é suficiente disponibilizar às crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo”.

O RCNEI (BRASIL, 1998b) apontava como meta que as práticas do professor, além de preparadas, refletidas e organizadas previamente, sejam também educativas, de modo a desenvolverem integralmente as capacidades das crianças. Nesse sentido, há necessidade de se atentar para o planejamento das atividades e para a metodologia que será utilizada pelo professor ao conduzir os educandos em atividades com a música.

O planejamento e elaboração de atividades, bem como de todo o projeto curricular para o aprendizado das crianças, exigem do professor e das instituições educacionais conhecimento acerca dos instrumentos a serem utilizados na prática pedagógica para que estes corroborem e dialoguem com o currículo proposto para a educação dos pequenos, ou seja, “[...] requer conhecimentos sobre as características dos brinquedos e materiais, aspectos relativos à qualidade e segurança, à quantidade de crianças por agrupamento sob o cuidado da professora e aos espaços disponíveis na creche” (BRASIL, 2012, p. 110).

Diversas diretrizes governamentais indicam o papel do professor como organizador dos espaços, como no documento "Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil", elaborado pela Secretaria de Educação Básica.

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006c, p. 8).

A compreensão da manifestação da motricidade, por exemplo, é um dos aspectos que o RCNEI coloca como fundamental para a elaboração de atividades pedagógicas.

[...] é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (BRASIL, 1998b, p. 19).

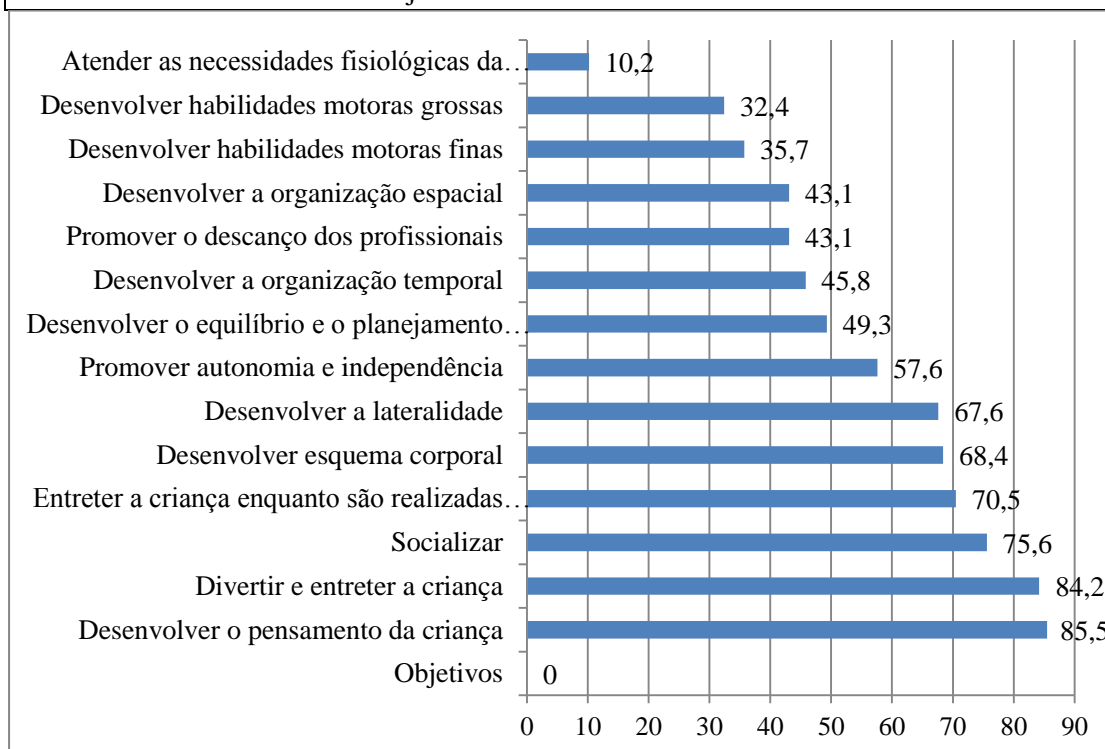
Os conhecimentos relacionados aos aspectos do desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança irão influenciar diretamente as ações do professor durante a aplicação de suas atividades. Então torna-se importante utilizar as ferramentas mais adequadas para o aprendizado da criança, com a intenção de potencializá-lo.

No que tange ao fazer, entende-se que o professor, para atuar construindo uma prática significativa e edificante para seus alunos, deve ser reflexivo. Schön (1992) aponta essa reflexão como sendo algo natural e necessário, algo que se espera de todo profissional que lida com o conhecimento e sua produção. Escreve, a esse respeito, sobre uma dimensão da reflexão na ação que se relaciona com confusão e incerteza quando afirma que:

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem (por exemplo, O que terá passado na cabeça daquela miúda para ter pendurado o cordel em forma de laçada?), então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação (SCHON, 1992, p.85).

Quando se pensa em intenção, é importante entender os objetivos educacionais que podem ser atingidos com as atividades propostas. A Figura 8 mostra a percepção dos participantes quanto aos possíveis objetivos a serem trabalhado através das atividades com a música no atendimento a bebês. A frequência relativa foi calculada pelo número total de participantes, uma vez que era opcional assinalar os objetivos listados.

Figura 8. Distribuição da frequência relativa das respostas dos participantes sobre a relação entre objetivos e as atividades com música



Verifica-se que a música está bastante relacionada ao *desenvolvimento do pensamento* (85,5%), e *socialização* (75,6%). Já os objetivos relacionados à psicomotricidade apresentam entre 32 e 69%, como por exemplo: *desenvolver habilidades motoras grossas* (32,4%), *desenvolver equilíbrio e planejamento motor* (49,3%) e *desenvolver lateralidade* (67,6%).

A categoria *atender as necessidades fisiológicas* das crianças aparece apenas com 10,2%, o que possivelmente nos mostra uma dificuldade dos futuros professores em relacionar este momento do cuidado com um momento que pode favorecer o desenvolvimento da criança. Para Tiriba (2005), tornou-se necessário "[...] integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho claramente pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas" (p. 2). O binômio educar e cuidar, para a autora, foi a solução conceitual encontrada para o enfrentamento de tal dilema, representando uma tentativa de superação da histórica dicotomia entre assistência e escola, de modo que toda e qualquer instituição de educação infantil, creche ou pré-escola, teria como função precípua *cuidar e educar* crianças pequenas (Tiriba, 2005).

Do ponto de vista pedagógico, um primeiro aspecto a ser destacado na análise do binômio educar-cuidar refere-se ao conceito de cuidado. No primeiro

volume do RCNEI, é possível encontrar uma definição da atividade de cuidado, a qual é apresentada como parte integrante do trabalho nas instituições de educação infantil:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos (BRASIL, 1998b, p. 24).

Dois objetivos que tiveram uma pontuação acima de 70% foram *divertir e entreter as crianças* (84,2%) e *Entreter as crianças enquanto são realizadas atividades com outros grupos* (70,5%). Estes dois objetivos, além de muito parecidos, mostram que os alunos, apesar de verem ligação entre a música e a aprendizagem da criança, ainda assim a associam ao divertimento.

Para Ilari (2002), a música é usada, em especial, no trabalho com a criança entre zero a três anos que frequenta o berçário, para indução do sono pela organização do ambiente sonoro ou à diversão do bebê. A autora destaca que, embora haja simplicidade nas músicas, os bebês têm ouvidos sofisticados, atentando-se para diferentes detalhes relacionados aos conhecimentos musicais (altura, contorno melódico, timbre, ritmo e frases musicais). Com isso, a música deve estar presente na educação infantil, seja como instrumento ou como objeto de aprendizagem, não apenas diversão.

A música deve ser considerada como uma linguagem de expressão, colaborando no desenvolvimento de processos de aquisição de conhecimentos, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico. O contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, explorar sons, ter contato com ritmo, melodia, harmonia e aprender uma canção, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva (BRASIL, 1998a).

Segundo Weigel (1988), o ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional e a reação motora. Além disso, todo movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo de atividades coordenadas, dando maior agilidade e precisão aos movimentos da criança.

As experiências musicais ajudam a criança a controlar melhor o seu corpo, aprimorando a coordenação motora grossa e fina. O modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons no tempo-espaço revela como elas percebem o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia (BRITO, 2003).

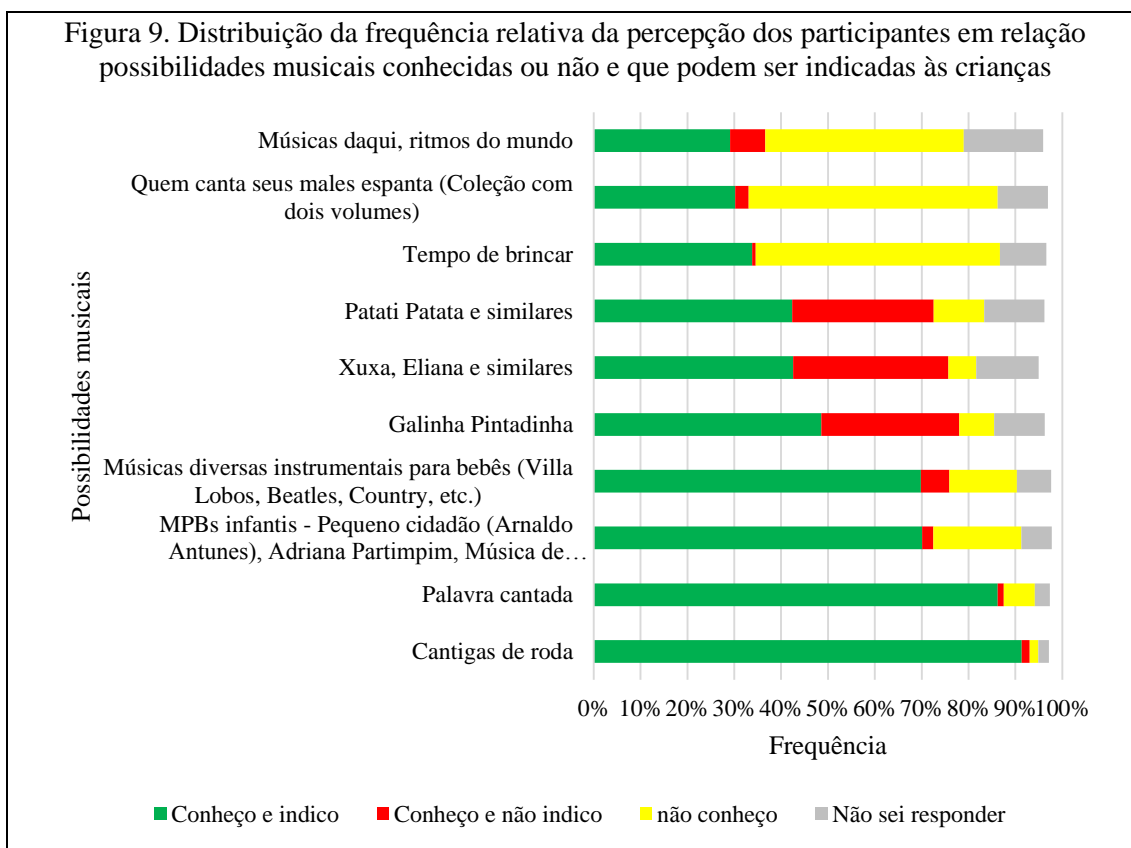
A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para as crianças. Portanto, o trabalho com música na educação infantil é prioridade para fortalecer a auto-estima, autonomia, o desenvolvimento da linguagem, o aprimoramento da coordenação motora, o desenvolvimento do gosto e do senso musical e a formação da cultura no ser humano (SOUZA, MEDEIROS, 2015)

Com isso faz se necessário que o professor durante a sua formação tenha conhecimentos não só de como planejar e trabalhar com a música, mas também o papel desse profissional será orientar, oportunizar e proporcionar ambientes que permitam que a criança experimente, explore e aprimore suas habilidades. Para isso, é importante compreender que há uma sequência na conquista das etapas e que cada criança tem um ritmo e características singulares (MARTINEZ, JÓIA, 2016; SIQUEIRA, 2019).

6.2. Planejamento de atividades educacionais com música

Nesse eixo temático, busca-se mostrar os resultados relacionados ao entendimento que os alunos têm sobre música no cotidiano do atendimento educacional a bebês.

A Figura 9 mostra várias opções de bandas, álbuns e programas musicais infantis e a percepção dos estudantes sobre elas, se conheciam e se indicariam para o trabalho com bebês em educação infantil.



É importante destacar que nem todos os 937 manifestaram-se em relação a todas as indicações musicais apresentadas, havendo variação no número total de respostas para cada um deles.

Na categoria *conheço e indico*, as opções de música que foram mais assinaladas, como mostra a tabela, foram: *cantigas de roda e Palavra Cantada*. De acordo com Spanavello e Bellochio (2005), os professores utilizam a música como recurso recreativo, enfatizado pelo seu aspecto lúdico. Em geral, as crianças de educação infantil passam a conhecer a música através da rodinha. Os professores usam as cantigas de rodas e músicas mais conhecidas pela população, porque percebem que através deste tipo de música, as crianças aprendem de forma mais prazerosa (ALVES, 2011).

É possível identificar nas respostas acima, a importância do mercado musical para acesso dos professores, ou seja, alguns grupos musicais são apresentados na mídia popular com frequência, facilitando o contato com esse material, como *Galinha Pintadinha, Xuxa, Eliana, Patati Patatá*. No entanto, embora sejam álbuns conhecidos pelos participantes, foram os que mais contraindicados por eles também.

Álbuns listados e menos conhecidos do mercado como *Quem canta seus males espanta*, *Músicas daqui*, *ritmos do mundo* e *Tempo de brincar* foram assinaladas como menos conhecidas.

Brito (2003, p. 35) destaca que trazer a música para se trabalhar na escola exige prioritariamente a “formação musical pessoal” por parte do professor, bem como sua percepção aguçada para permanecer atento ao modo de desenvolvimento das crianças, suas percepções e expressões musicais.

Segundo Bernardo (2017), há uma diferença nas concepções do que é música e o que ela pode oferecer para o aluno. Para alguns professores a música é tida como recurso, o professor percebe que as crianças gostam de música e a utiliza como recurso de atividades, passando a ser um complemento das atividades do dia a dia na sala de aula. Porém, para outros professores a música torna-se rotina, nada se cria, fica na mesmice, os movimentos tornam-se repetitivos e mecanizados, tirando dos alunos a oportunidade de se expressar, participar e experimentar a música.

Alves (2011), destaca que é este tipo de música que é encontrado na maioria das creches, são canções que a criança adquiriu no meio familiar e que devem ser respeitadas, mas este tipo de repertório é incorporado na criança através da mídia, por meio da dança, vestimentas e canções. A autora ainda destaca que é importante que a instituição atue nesta realidade de forma significativa e compreensiva, resgatando e incluindo músicas com valores culturais e coerentes com a infância.

Sé é (sic) certo que a educação escolar deve considerar experiências de vida dos alunos, também é fato que lhes cabe contribuir para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, para a ampliação do universo cultural do aluno. É portanto, essencial pensar sempre nas habilidades que são requeridas para determinada atividade, procurando tomar consciência de quais experiências ou conhecimentos prévios estão sendo pressupostos- ou seja, em outros termos considerar os pré-requisitos envolvidos, para trabalhá-los quando necessário (PENNA, 1990, p. 142).

Alves (2011) diz que quando o contato dessas crianças é limitado apenas ao acesso a esse tipo de música, não está devidamente objetivado desenvolver o pensamento da criança, além disso ela deixa de conhecer obras que são planejadas para emocioná-las e diverti-las, despertar sua imaginação, desenvolver habilidades entre outras.

Pederiva que ainda esclarece mais, dizendo que:

este processo está ancorado em valores ideológicos e mercantilistas que limitam a expressão musical, domesticando e solapando as

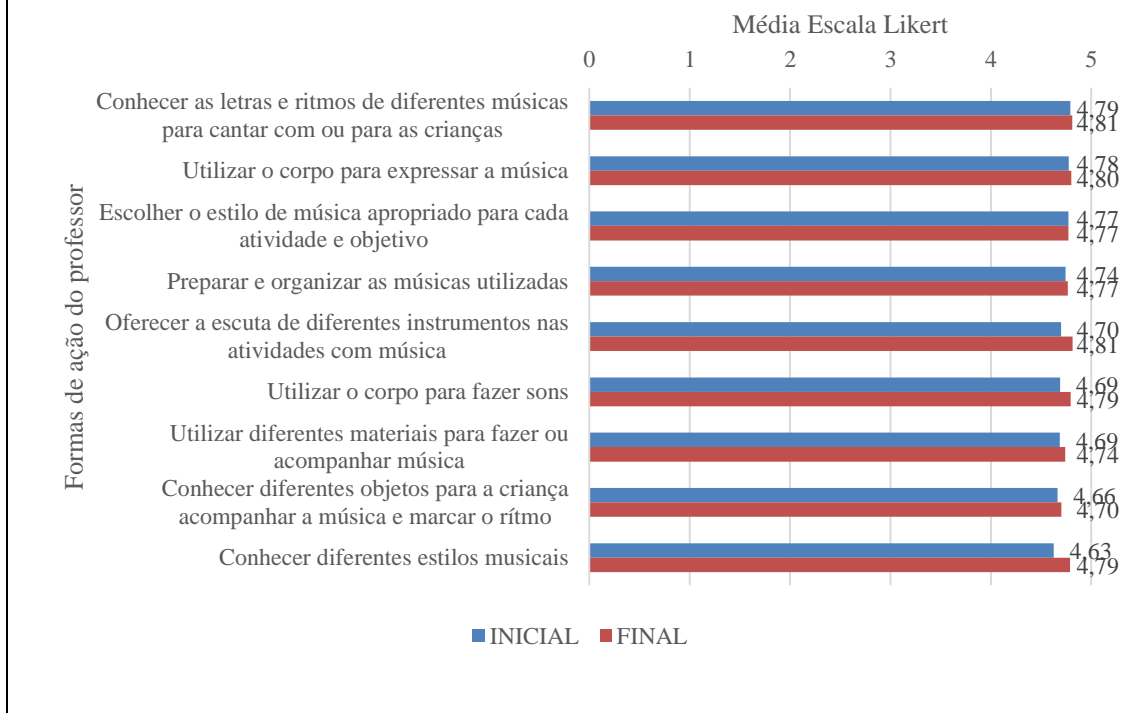
possibilidades musicais expressivas e criativas do homem (PEDERIVA, 2009, p. 4).

Os participantes foram convidados a indicar outras opções de música a serem oferecidas para as crianças durante uma atividade escolar. A maioria (59%) dos alunos não responderam esta questão e 1,1% dos alunos disseram que as opções citadas na questão anterior representavam todas as possibilidades. Dentre os 39,9% dos alunos que indicaram uma escolha musical, 6,5% indicaram “Mundo Bitá”, 1,4% “Grupo Tri”, 1,1% músicas de filmes da Disney, 0,7% “Castelo Ra-tim-bum”, “Cocoricó” e “Tiqueque”. Outras possibilidades que apareceram com menos de 0,5% foram: música erudita, “barbatuques” e gospel.

Para Silva *et al.* (2021) educador é o facilitador da aprendizagem. Para tanto, é ele quem planeja, desenvolve, avalia, reformula e propõe estratégias de intervenção educacional em conjunto com a comunidade escolar. É ele também quem analisa e reflete os interesses que norteiam a educação e a realidade social, visando à emancipação das pessoas.

A Figura 10 mostra diferentes possibilidades de ação do professor durante as atividades com a música, segundo a percepção dos alunos que se manifestaram sobre o nível de importância. As médias diferiram pouco em todas as categorias, permitindo verificar que os graduandos consideram extremamente importante a ação intencional do professor com a criança durante as atividades musicais.

Figura 10. Médias da Escala Likert das respostas dos participantes, segundo tempo de curso, sobre diferentes formas de ação do professor junto a bebês durante as atividades de música



Para os graduandos, o professor deve saber como utilizar a música seja para a criança acompanhá-la e marcar ritmo, para usar o corpo para expressá-la ou oferecer a escuta de diferentes instrumentos nas atividades com música.

A educação enquanto arte é:

[...] a ideia de que a ação educativa está ligada a realidades contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária. [...] O que distingue a arte do escultor da arte do educador é que o primeiro age sobre um ser, um composto de matéria e forma, que não possui em si mesmo, mas recebe do artista, o princípio (a causa e a origem) de sua gênese, ao passo que o segundo age com e sobre um ser que possui, por natureza, um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa (TARDIF, 2014, p.160).

Nessa perspectiva o pedagogo proporciona mediante uma ação colaborativa, condições às crianças de criarem e se expressarem musicalmente, por meio de atividades musicais intencionalmente elaboradas, conhecendo o objetivo de ação proposta, com o intuito de favorecer uma educação musical plena de possibilidades, saindo assim esse docente do fosso do teatro e, tomando parte nesse espetáculo vislumbra a possibilidade de atuar também como protagonista nesse palco. Vigotski

(2003) nos fala que devemos conhecer o objetivo de cada ação do processo educativo e saber para que estudamos tal ou qual material.

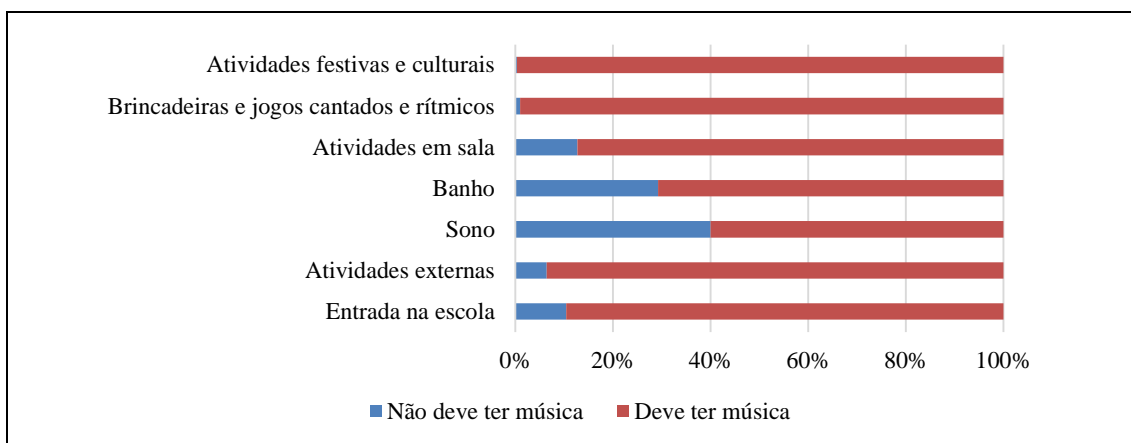
[...] um momento decisivo no processo educativo é o conhecimento do objetivo de cada ação, saber para que se estuda determinado material, e esse fim último, através da orientação prévia, exerce a ação orientadora mais importante no processo educativo. O valor pedagógico da expectativa não se resume apenas a preparar o terreno para a percepção de novos conhecimentos, mas abrange muito mais que isso, ou seja, elaborar a direção correta que será comunicada à reação recém-surgida (VIGOTSKI, 2003, p. 135).

Para Siqueira (2019), a educação enquanto arte não busca uma finalidade na formação da criança e nas suas especificidades, mas se volta para a formação do adulto, partindo da premissa de que toda criança deve ser preparada para ser um adulto. Nesse sentido, a prática de educar se volta para aquilo que o aluno vai gerar de “produto acabado”, ou seja, “obra resultante” de todo um processo anterior.

Figueiredo (2010) discute sobre os processos de implementação da música na escola como disciplina obrigatória, a partir da lei 11.769/08, e reforça que, embora a lei tenha trazido avanços para a questão do ensino de música, ainda restam diversas incógnitas, especialmente no que se refere à formação dos professores, pois, para os licenciados em música, há um déficit na formação pedagógica para a Educação Infantil. Já para os pedagogos, há a falta de uma formação que considere o que deve ser ensinado como conteúdo musical para essa faixa etária. O autor aponta que “profissionais da educação musical, da música e da educação devem se dispor a discutir os possíveis encaminhamentos para que a música esteja na escola de forma satisfatória” (FIGUEIREDO, 2010, p. 08).

A música pode ou não ser utilizada em diferentes momentos da rotina com os bebês e de diferentes formas, ou seja, cantada pelo professor, em vídeo, aparelho de som. Os participantes foram questionados a esse respeito e a Figura 11 mostra a distribuição da frequência relativa à presença da música em diferentes momentos.

Figura 11. Distribuição da frequência relativa em relação à percepção dos participantes sobre a presença da música em diferentes momentos da rotina



Segundo os dados apresentados, há uma associação maior entre música e *brincadeiras* ou *jogos e às atividades festivas*, mas também a momentos específicos da rotina diária, como a *entrada na escola*. Os momentos que os participantes menos atribuíram ao uso da música foram aqueles ligados ao cuidado como o *banho* (29,24%) e *sono* (40,2%).

Pensar a aprendizagem na Educação Infantil com a perspectiva da brincadeira é uma discussão que vem ganhando cada vez mais espaço, sobretudo na perspectiva do olhar para a criança como um “ser brincante” (BRITO, 2008, p. 35) que faz música na brincadeira, assim como, por meio delas, se relaciona com tudo a sua volta. Fonterrada (2008, p. 177) aponta que “é pela vivência que a criança se aproxima da música”. Assim, quando a criança, em seus primeiros exercícios na aula, já se envolve em uma história, por meio de uma proposta lúdica, estará mais propícia a ampliar a aprendizagem dos conhecimentos específicos da música.

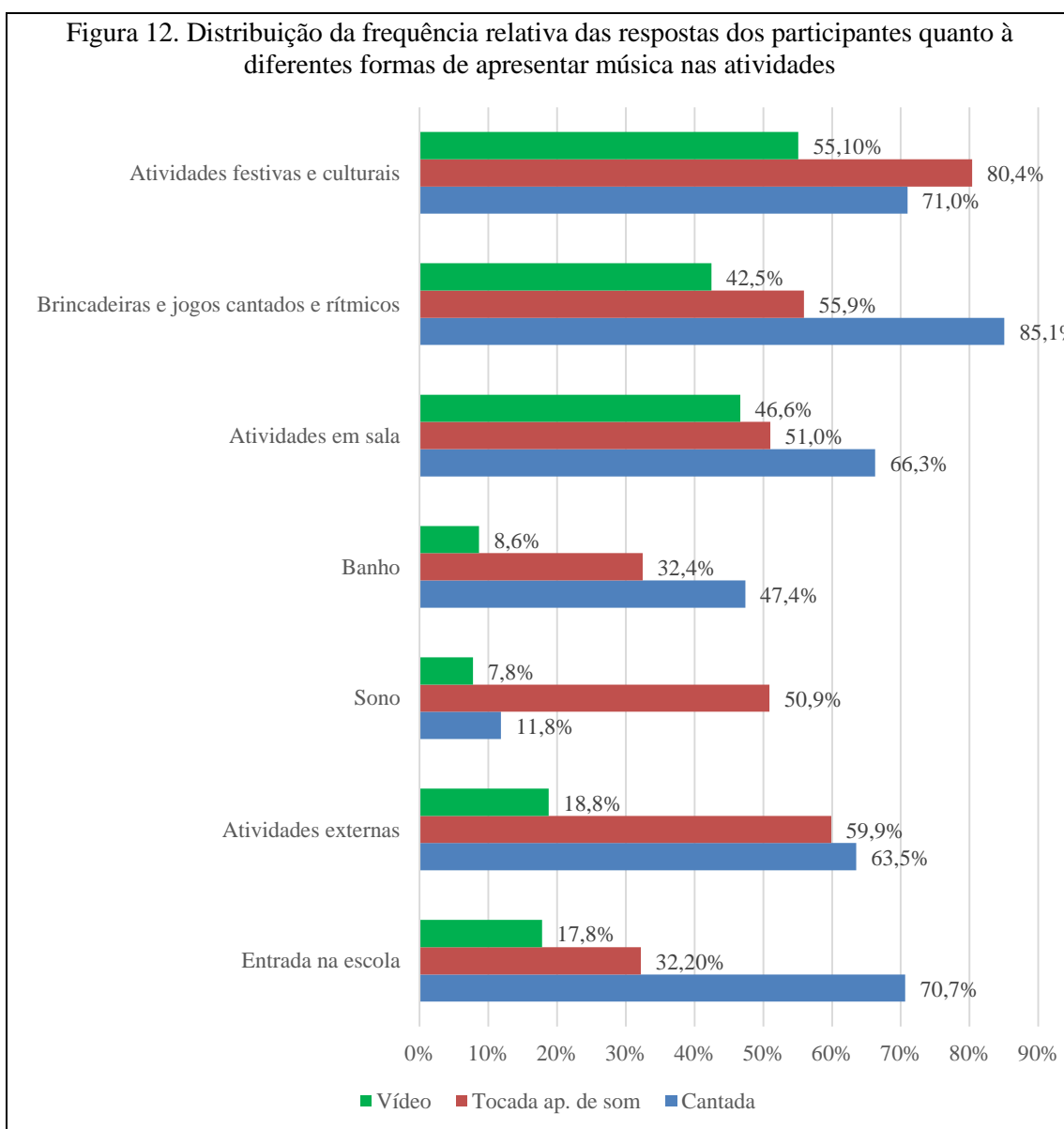
Siqueira (2019) analisa a rotina de salas de aulas e destaca que, de forma geral, as professoras procuram desenvolver atividades que requerem como recursos didáticos elementos lúdicos e visuais, como tecidos, bambolês, brinquedos, instrumentos musicais e movimento. No entanto, a autora relata que mesmo que as professoras utilizem de objetos, materiais, brinquedos, o trabalho com a música não está na simples utilização do objeto, mas na atividade e no movimento que aquele objeto representa.

No tocante à política de formação, é relevante que se compreenda a necessidade de um currículo formativo nos cursos de licenciatura e contemple a teoria e a prática pedagógica. Sobre isso, Imbernón (2011, p. 43) esclarece que:

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem

para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menos informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão.

A forma como a música pode ser oferecida nesses momentos pode ser diferente, ou seja, cantada pelo professor, em vídeo, aparelho de som. Os participantes foram questionados a esse respeito e a Figura 12 mostra a distribuição da frequência relativa quanto ao evento e à forma como deve ou não ser oferecida a música.



Destaca-se que os participantes poderiam assinalar mais de uma opção. Os vídeos tem um destaque menor em todas as categorias, mas aparece com uma

relevância ainda menor na hora do *banho* (8,6%) e no sono (7,8%). Maior destaque foi dado às *músicas cantadas pelos professores*, que aparece em cinco de sete situações apontadas, como *brincadeiras e jogos cantados e rítmicos, entrada da escola e atividades externas*. As *músicas tocadas em aparelho de som* são apontadas com uma incidência maior nas situações de *atividades festivas e culturais e na hora do “sono*.

Para Siqueira (2019), além das práticas voltadas para a questão do movimento e da exploração sonora, as professoras apresentam também, como recursos didáticos, a utilização das tecnologias disponíveis, como projetor, computador, vídeos e TV. Perrenoud (2000, p. 125) já destacava a utilização da tecnologia com uma das dez novas competências para o ensino. Explorar o potencial didático de uma ferramenta tecnológica é algo que o professor da atualidade deve dominar para que a aprendizagem seja significativa.

Atualmente, recursos tecnológicos facilitam tanto a aprendizagem por parte dos profissionais de educação de diferentes repertórios musicais, como o oferecimento através de equipamentos, já que até celulares têm acesso a diferentes tipos de música. É importante que a escolha da forma, assim como do repertório deve estar associado a objetivos educacionais que deem intencionalidade à atividade. (Siqueira, 2019).

Brito (2003, p. 58) ressalta a importância de a linguagem musical estar presente na rotina das escolas de Educação Infantil, contemplando diversas atividades como: o trabalho vocal, a interpretação e criação de canções, os jogos que reúnem som, movimento e dança, jogos de improvisação e exploração sonora, invenções musicais, construção de instrumentos e objetos sonoros, escuta atenta com apreciação musical, bem como as reflexões sobre a produção e a escuta das crianças. A autora ainda destaca que:

Devem-se valorizar os brinquedos populares, como a matraca, o rói-rói ou berra-boi, os piões sonoros, além dos tradicionais chocalhos de bebês, alguns dos quais com timbres muito especiais. Pios de pássaros, sinos de diferentes tamanhos, brinquedos que imitam sons de animais, entre outros, são materiais interessantes que também podem ser aproveitados na realização de atividades musicais. [...] vale lembrar, mais uma vez que o mais importante é permitir e estimular a pesquisa de possibilidades para produzir sons em vez de ensinar um único modo, em princípio correto, de tocar cada instrumento. (BRITO, 20003, p. 64-65)

No atual contexto compreende-se o processo de ensino dos educadores como um espaço de reflexão simultânea entre o que está fazendo e como pode fazer esta mesma ação de uma forma melhor. Nesse contexto, o professor tem possibilidade de inserir o uso de ferramentas de tecnologias no seu processo, pois as elas se tornaram instrumentos facilitadores de saberes e práticas que vão sendo ressignificados, constituindo um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de (re)pensar e (re)fazer a prática do profissional da educação (ROCHA, 2007).

Como descreve Sousa (2011, p. 20),

É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças.

Nesse sentido, Imbernón (2011), ressalta que uma formação deve propor um processo que forneça conhecimentos, habilidades e criatividade ao professor, para criar profissionais reflexivos.

Assim, a formação (inicial e permanente) que se almeja é aquela que permite ao professor ser um profissional dinâmico, ativo, cooperativo, pesquisador, crítico, reflexivo e investigador. Sem dúvida, é um grande desafio, mas também uma imensa possibilidade de transformação da “simples” prática docente para a práxis pedagógica (SILVA *et al.*, 2021).

Essa percepção dos participantes endossa a necessidade dos cursos de graduação em pedagogia dar uma atenção especial ao uso da música como recurso pedagógico em todas as fases educacionais, mas principalmente com os bebês, foco deste estudo.

7. CONCLUSÃO

Dentro do processo histórico de formação do professor, diversas mudanças ocorreram na educação básica, sendo a obrigatoriedade da formação em pedagogia uma delas. Com isso, esse profissional pode atuar em múltiplas frentes dificultando a construção de um currículo de formação inicial e a elaboração de projetos pedagógicos que contemplem a educação infantil de forma satisfatória.

Somando-se a isso, a concepção que se tinha sobre a educação na infância modificou-se ao longo do tempo e a formação do professor mostra dificuldades em acompanhar tais mudanças, acarretando no distanciamento entre a escola e a sociedade. Tais fatos são temas de discussão no contexto da formação de profissionais da educação, não havendo um consenso quanto aos saberes didáticos e práticos necessários para atuar junto aos bebês.

Observou-se, ao longo da elaboração e realização da pesquisa, que os documentos oficiais falam superficialmente sobre a música e a sua presença na educação infantil, sendo importante uma prática pedagógica que compreenda como o bebê se relaciona com ela, visto que este instrumento auxilia diretamente no desenvolvimento integral. No entanto, apesar de considerarem a música em seus textos, não se aprofundam no que deve ser feito e como deve ser feito.

Os estudos e os documentos oficiais (ECA, LDB, DCNEB, DCNEI) apresentam dificuldade na implementação de uma proposta de qualidade para o atendimento a bebês, uma vez que existem fatores que interferem na organização de uma prática embasada. A BNCC, aprovada em 2017 para uniformizar as orientações dos documentos anteriores, trás os “campos de experiências” que organizam os objetivos específicos da educação infantil, dividida por três faixas etárias, propondo objetivos direcionados aos bebês. A interpretação desses objetivos e a forma de propor as atividades, a organização do espaço e tempo, dependem de professores que compreendam as especificidades dessa idade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve por objetivo verificar e analisar a percepção dos graduandos de Pedagogia sobre o uso da música com bebês na educação infantil, já que serão os futuros profissionais da educação, muitos envolvidos com esta faixa etária.

É possível afirmar, após análise dos resultados, que os graduandos consideram importante que o curso de pedagogia ofereça o conteúdo teórico-prático

relacionado ao tema música para atuar com bebês, mas poucos afirmam que a sua formação contempla este tema.

Em relação às concepções sobre a música, sinalizam que é extremamente importante a ação intencional do professor com a criança durante as atividades musicais. Para os graduandos, o professor deve saber como utilizar a música, seja para desenvolver o pensamento da criança, socialização ou divertir e entreter a criança.

Constatou-se ainda que eles veem relação direta entre a música e a aprendizagem da criança, mas por outro lado, parecem desconhecer aspectos relacionados ao planejamento de atividades junto à especificidade do berçário.

Com as demandas dos cursos de pedagogia, não se pode falar numa única formação do professor, tem que haver flexibilidade, ou seja, é preciso que os futuros profissionais possam se aprofundar em temas relacionados às fases educacionais específicas. Em relação à música, os resultados mostram pouco material que argumente e discuta a música e a formação docente para a educação infantil, sendo que os estudos encontrados trazem a importância da música no ambiente escolar, a defasagem da formação inicial frente a este objeto, e a dificuldade do professor em usá-la. Existe uma escassez teórica sobre formas de uso música, como propô-la em uma atividade para favorecer aspectos do desenvolvimento nesta faixa.

Conclui-se que há um distanciamento entre a formação do professor e a prática institucional com uso da música, corroborando com as dificuldades percebidas nas respostas dos graduandos. Para tanto, os resultados da presente pesquisa apontam para aspectos relacionados à formação profissional que não podem ser desprezados, mas, ao contrário, devem ser resgatados e discutidos objetivando colaborar com a melhora na qualidade do trabalho desenvolvido na creche. Algumas questões ainda precisam ser respondidas, em pesquisas futuras.

Formação inicial em Pedagogia consegue tratar do tema música para melhorar a prática do profissional junto aos bebês? Como os currículos dos cursos de pedagogia estudados oferecem conteúdos sobre esse tema? Qual a percepção dos professores dessas graduações sobre a música como recurso pedagógico e a formação de professores?

Essas são questões que, ao serem estudadas, analisadas e discutidas podem promover a revisão dos currículos, melhorando a formação teórica e prática. Poderá auxiliar os futuros professores no desenvolvimento de atividades educacionais

intencionais com uso da música com bebês, sendo uma das atividades oferecidas no contexto educacional, vinculada a objetivos educacionais e de desenvolvimento.

Para que esse cenário mude, são necessárias parcerias, com outras áreas de conhecimento, como a Terapia Ocupacional, que possui conhecimentos relacionados a saúde e a educação. Neste contexto a contribuição da T.O. é melhorar a formação inicial dos 76 pedagogos, visando uma prática mais eficaz, baseada na aprendizagem e não somente em cuidados tipicamente assistenciais

Identifica-se que esta pesquisa é de relevância tanto para Pedagogia quanto para a Terapia Ocupacional, por mostrar que através da união dos conhecimentos de ambas as áreas, a formação do professor para a educação infantil conseguirá apresentar identidade pedagógica, promovendo aprendizagens através de atividades com objetivos específicos que fazem parte do contexto da creche.

O conhecimento que os futuros professores possuem acerca do desenvolvimento infantil e o entendimento de que as práticas de cuidado proporcionam aprendizagens são aspectos fundamentais para determinar a eficácia do atendimento oferecido aos bebês. Ao realizar as tarefas que fazem parte da rotina do berçário, o que inclui a música, os pedagogos necessitam de conhecimentos específicos e a Terapia Ocupacional possui conhecimentos de formação que podem auxiliar a instrumentalizar a prática profissional dos pedagogos. É importante que se destaque que as aprendizagens – ligadas à música - serão a base para a postura, para as habilidades psicomotoras (como equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, organização espaço-temporal) e preensão fina que estão no cerne do desenvolvimento da escrita, tão valorizada nas escolas e na área educacional.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil, direcionada aos bebês é uma importante prática social que pode promover o empoderamento dessas crianças, com acesso à saberes e culturas que permitam seu desenvolvimento, possibilidades de escolha e futuro de qualidade.

A formação do professor em educação infantil apresenta várias dificuldades principalmente ligadas à uma base pedagógica para atuação com bebês. O entendimento da inserção do bebê no contexto educacional é bastante novo, sendo necessário que outras áreas contribuam para a organização de atividades educacionais intencionais e coerentes com as necessidades de desenvolvimento integral.

Outro ponto importante de reflexão é que a música, para o bebê pode ser vista como livre, mas para o professor todas as atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil precisam ser organizadas, planejadas, realizadas de forma intencional, para que sua ação promova desenvolvimento neuropsicomotor das crianças, tornando as atividades experiências que promovam os objetivos traçados na BNCC e a aprendizagem.

Aprofundar o tema de formação de professor gera inúmeras discussões e questionamentos relacionados a metodologias utilizadas nas universidades, principalmente em conteúdos e expectativas de cunho prático para o docente que irá atuar em creche.

Ao realizar essa pesquisa os graduandos de pedagogia tiveram a oportunidade de refletir e buscar maiores conhecimentos acerca do tema, gerando possibilidades de discussão sobre o assunto, demonstrando que há outros profissionais com conhecimentos específicos que podem contribuir durante esse processo.

Profissionais como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais têm a sua participação no ambiente escolar junto à educação, esses profissionais externos à escola podem fornecer trocas de saberes e parcerias visando o desempenho máximo do aluno.

Acredito que por a TO ter como um de seus maiores objetos de estudos, a análise da atividade, pode-se dizer que ela pode estar presente no contexto escolar,

auxiliando os professores, principalmente com atividades que irão favorecer o desenvolvimento integral da criança que frequenta a creche.

O pedagogo com auxílio do terapeuta ocupacional, poderá então utilizar a música como um recurso pedagógico, ou seja, planejar a atividade com este recurso para favorecer o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

ABUCHAIM, B. Políticas de formação e carreira de professores de educação infantil no Brasil: relatório do projeto “Estratégias Regional para Docentes na América Latina e Caribe”. Santiago, Chile: **UNESCO-OREALC**, 2015.

ALMEIDA, M. B. L, LIMA, M, G. Formação inicial de professores e o curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. **Ciência & Educação Bauru-SP**, [s.l.], v. 18, n. 2, p.451-468, 2012 <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132012000200014>.

ALVES, J, T. **A música como linguagem expressiva e forma de conhecimento de mundo.** 2011. 31 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande Pb, 2011.

AMORIM, G.C.; LIMA, E. A.; ARAÚJO, R. C. T. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 387-403, 2017.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: Uma análise dos documentos curriculares Nacionais. **Espaço do currículo**, v. 4, n. 2, p. 125-137, Set./2011- Mar./2012.

ANTONIALLI, F.; ANTONIALLI, L.; ANTONIALLI, R. Usos e abusos da escala Likert: estudo bibliométrico nos anais do EnANPAD de 2010 a 2015. **Anais do Congresso de Administração, Sociedade e Inovação.** Juiz de fora/MG, 2016. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/328028118_Usos_e_abusos_da_escala_like_rt_estud_o_bibliometrico_nos_anais_do_EnANPAD_de_2010_a_2015. Acesso em: 19 dez. 2019.

ARAÚJO, M. V. B. de. Dança na escola: cultura corporal de massa, popular ou erudita? **Corporis – Revista da Escola Superior de Educação Física da EPE**, Recife, v. 1, n. 1, jul./dez. 1996

ASSOCIAÇÃO Americana de Terapia Ocupacional. **Estrutura da prática de Terapia Ocupacional: domínio & processo.** 3º ed Rev Ter Ocup Univ São Paulo; 2015, 26(Ed Especial):1-49

BARROS, M. D. M.; ZANELLA, P. G.; ARAÚJO, J T. C. A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. **Revista Ensaio**, v. 15, n. 01, p. 81-94, Jan - Abr, 2013.

BARTALOTTI, C. C.; DE CARLO, M. M. R. do P. Terapia ocupacional e os processos sócio educacionais. *In: DE CARLO, M.M.R.do P.; BARTALOTTI, C. C. (org.). Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas.* São Paulo: Plexus Editora, 2001.

BERNARDO, M, P. **A música na creche cemei vilton eurico: reflexões de uma estudante de pedagogia.** 2017. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal Fluminense de Angra dos Reis, Angra dos Reis – Rj, 2017.

BELLOCHIO, C. R.; GEWEHR, M.; FARIAS, C. H. B. Educação musical, formação e ação de professores dos anos iniciais de escolarização: um estudo em processo. In: Encontro Regional da ABEM Sul; Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, 4., 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2001. p. 186-191.

BELLOCHIO, C. R. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação**, v. 28, n. 2, 2003.

BENETTON, M. J. **A terapia ocupacional como instrumento nas ações de saúde mental**. 194 f. Tese (Doutorado em Saúde Mental)-Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

BLOCKA, O.; RAUSCHA, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. UNOPAR Cient., **Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: set. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC,SEB, 2012. 158p

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução de 1 de maio de 2006: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/CNE, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006d, 45 p

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: Secretaria de Educação básica. ministério da Educação, 2005.

BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 1999b

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b, vol. 3

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação - MEC, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069. Campinas: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. **Diário Oficial**, 1988.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei 5.962/71. Brasília. 1971.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança**. São Paulo. **Editora Fundação Peirópolis Ltda**, 2008.

BRITO. T.A. **Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança**. São Paulo. Peirópolis, 2003.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 195-209, 2013.

CAMPOS, M. M. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v, 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. Resolução nº. 316/2006- **Dispõe sobre a prática de Atividades de vida diária, de atividades instrumentais da vida diária e tecnologia assistiva pelo Terapeuta Ocupacional e dá outras providências**. 1. ed. São Paulo, SÃO PAULO.

CREPEAU, E. (2003). Analyzing occupation and activity: A way of thinking about occupational performance. *In* E. CREPEAU, E. COHEN AND B. SCHELL (Eds.), **Willard & Spackman's Occupational Therapy** (pp. 189-202). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

CURADO, M. A. S.; TELES, J.; MARÔCO, J. Análise de variáveis não diretamente observáveis: influência na tomada de decisão durante o processo de investigação. **Rev. esc. enferm. USP**, v. 48, n. 1, p. 146-152, São Paulo, 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000100146&lng=en&nrm=iso.

DALLABRIDA, I C. **Sentidos da educação musical na formação acadêmico profissional na Pedagogia/UFMS**. DISSERTAÇÃO de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2015.

DALMAGRO, N. B; MARQUES, S M S. as diferentes infâncias no Brasil numa perspectiva histórica: suas trajetórias, culturas e identidades: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. **Cadernos PDE**, Paraná, p.02-22, jan. 2013.

DALRI, J. C. **Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos**. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.

DRUMOND, V. Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância. **Revista Zero-A-Seis**, Tocantins, v. 20, n. 38, p. 288-302, jul.2018. Disponível em :<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p288/37544>. Acesso em: 02 maio 2021.

DUARTE, M. A.; MAZZOTTI, T. B. **Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?** 2006. p. 13-27. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campinas,2006. P.13- 27.

DUARTE, R. A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: compreendendo a realidade de Roraima. Congresso anual da Associação Brasileira de Educação Musical. 14. 2010, Goiânia. Anais... Goiânia, GO: **ABEM**, 2010. p. 82-91. Disponível em . Acesso em: 6 ago. 2019.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.130, p. 63-97, jan/abr. 2007.

FERES, J. S. M. Bebê música e movimento: Orientação para musicalização infantil. *In*: FERES, J. S. M. (Orgs). **Exercícios de Socialização**. ed. Jundiaí: Editora do Autor, 1998. p.49-59. v. 1, 1998.

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. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21 – 29, mar. 2005.

FIGUEIREDO, A. V. PEDROSA. S, M, A. **Educação musical na educação infantil: educação a distância e formação continuada de professores**. *In*: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 9. 2002, Florianópolis, SC Associação Brasileira de Educação Musical, p. 48-52.

FONTEERRADA, M T de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008

FUNDAÇÃO CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: MEC/Capes, 3 set. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: **UNESCO**, 2009.

GEBRAEL, T. L. R., **Programa para capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: PRÓ AVD**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

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

GIMENES, N., **Graduação em pedagogia: identidades em conflito**. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GOMES, A. V. A.; MARTINS, P. S.; GILIOLI, R.S.P. **Plano Nacional de Educação (PNE): análise comparativa entre os planos de 2001 e de 2014.** Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. 2017..

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

HECHLER, H. D.; CÔRTE V. M. I. Formação inicial de professores para a Educação Infantil: reflexões a partir de realidades da América Latina e Europa. **RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, 4 (3), p. 137-157, 2015. Disponível em: <http://www.reladei.net>

HENTSCHKE, L. Novos rumos da Educação Musical no Brasil. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 1, jan./fev. 1995.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para agir e pensar em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003. Cap.11, p.181-192.

IDE, M. G.; YAMAMOTO, B. T.; SILVA, C. C. B. Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar. **Cad. Ter. Ocup.** UFSCar, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 323-332, 2011.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza.** 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 14).

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Ed. Moderna, 2003. Cap. 7.

KRAMER, S. Encontros e desencontro na formação de profissionais da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org). **Encontros e desencontros na educação infantil.** 2002(a).

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002(b)

LOMBARDI, S. S. L. **Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância.** 203 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R. O campo da educação e demandas. **Rev. Ter. Ocup.** Univ. São Paulo, v.18, n. 3, p. 158-164, set./dez. 2007.

LOUREIRO, A. M. A. **A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática a presença da música na educação infantil.** 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LUCIAN, R. Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica? **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia (PMKT on-line)**, v. 9, n. 1,

p. 12- 28. São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v9n1/2_Repensando%20o%20Uso%20da%20Escala%20Likert%20Tradição%20ou%20Escolha%20Técnica%20-%20PORTUGUÊS.pdf. Acesso em 06 jan. 2020.

MAFFIOLETTI, L. A. Práticas musicais na escola infantil. *In: CRAIDY, C. KAERCHER, G. E. (Orgs.) Educação infantil – Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. P.123-134.

MARANHÃO, D. **Ensinar brincando:** A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 3. ed. Rio De Janeiro: Wak Editora, 2004.

MARTINEZ, L. B. A.; JÓIA, A. F. Desenvolvimento Motor. *In: Desenvolvimento da criança de zero a seis anos e a Terapia Ocupacional.* TORKOMIAN, R, H, V; BARBA J, P, C, S, D; ALBUQUERQUE I. (Org.). São Carlos: Série Apontamentos-EdUFSCAR, p 27-32, 2016

MARTINEZ, C. M. S.; NEÓFITI, C. C. Contribuições da terapia ocupacional no processo de capacitação de educadores de bebês em creches. **Cad. Ter. Ocup.** UFSCar, São Carlos, v. 15, n. 1, p. 55-68, 2007.

MARTINEZ, *et al.* **Desenvolvimento de bebês:** atividade e interação com o educador. São Carlos, EdUFCar, 2005.

MARQUES, M. L. **A ação pedagógico-musical na educação infantil:** um estudo de caso com uma professora de música. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MENDES EG. Construindo um lócus de pesquisa sobre inclusão escolar. *In: MENDES EG, et al. Temas em educação especial:* avanços recentes 1 ed. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. Seção I, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>

NOVAES, C. F. M. **Os playgrounds nas creches na visão de graduandos de pedagogia.** 2019. 137f. Dissertação (Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP, 2019.

OLIVEIRA J. A. P. A; CIPOLA, E. S. M. Musicalização no processo de aprendizagem infantil. **Revista Científica Unar**, Araras, v. 2, n. 15, p.126-141, 2017. 1. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol15_n2_2017/09_MUSICALIZA%C3%87%C3%83O_NO_PROCESSO.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

OLIVEIRA, M. S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. *In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). Os fazeres na educação infantil.* São Paulo: Cortez, 1998. p. 103-104.

OLIVEIRA, S. M. L. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um papel junto à criança de 0 a 3 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, jul. 2001. p. 89-97.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago., 2013.

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil**: uma investigação ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2005.

PACHECO, E. G. Pedacursão: uma experiência de formação em Educação Musical na pedagogia. **Cadernos de educação**, FaE/PPGE/UFPel, v. 29, p. 89-104, julho/dezembro, 2007.

PENNA, L. (1990). Imagem corporal: uma revisão seletiva da literatura. *Psicologia USP*, 1(2), 140-174. <https://doi.org/10.1590/S1678-51771990000200007>

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In: Pedagogia (s) da infância*: dialogando com o passado, construindo o futuro. OLIVEIRA F, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). Porto Alegre: Artmed, p. 219-248, 2007.

PINHEIRO, R,C; MARTINEZ , C, M, S; PAMPLIN, R, C, O. Suporte informativo para educadores de creche: risco e proteção nos primeiros anos de vida. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 18, n.2, p. 129-38, mai/ago. 2010.

PEDRETTI, L.; EARLY M. **Terapia Ocupacional: Capacidades práticas para as disfunções físicas**. 5ª edição. São Paulo: Roca LTDA, 2005

PONTES, L. R. **Terapia Ocupacional na escola**: práticas atuais. 2016. 29 f. TCC (Graduação) - Curso de Terapia Ocupacional, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/17149/1/2016_LaysRodriguesPontes_tcc.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

RIBEIRO, R. M. **Música na educação infantil**: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ROCHA, E. F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.18, n. 3, p. 122-127, set./dez. 2007.

ROPKE, C. B. Professores de música na educação infantil: características de formação e atuação. *In: Conferência Regional Latino-Americana de Educação musical da ISME Educação Musical Latino-Americana: Tecendo Identidades e Fortalecendo Interações*, 15., 2017, Natal. **Anais**: Isme, 2017. 13 p. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2245/1179>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In: BENTO, M. A. B. (Org.) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 10 – 46.

SAVIANI, D. **História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos.** Santa Maria v.30 n.2 p11-26. 2005.

SCARLASSARA, B. S. **Percepções de graduandos em pedagogia sobre as atividades de vida diária na creche sobre as atividades de vida diária na creche.** 2019. 107f. Dissertação (Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP, 2019

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, S C de A *et al.* Formação de educadores: desafios e possibilidades para a práxis pedagógica na educação infantil. **Brazilian Journal Of Developmen**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 21537-21554, mar. 2021. Mensal. Disponível em: file:///C:/Users/Windows%208/Tracing/Downloads/document%20(1).pdf. Acesso em: 06 maio 2021.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVEIRA, M. P.; KIOURANIS, N. M. M. A música e o ensino de química. **Química nova na escola.** São Paulo, n. 28, p. 28-31, 2008.

SIQUEIRA, D R de. **A reflexão sobre a prática docente de professores de música na educação infantil de um município do interior paulista.** 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2019/Doris-Mendes-Ramos-de-Siqueira.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

SOLER, K. I. S. **A música na educação infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba.** 243 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2008.

SOUSA, R. P. (orgs.) **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-065-3. Available from SciELO Books .

SPANAVELLO, C. S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V. 12, 89-98, mar. 2005.

SPANAVELLO, C. S. Educação musical na formação e nas práticas educativas do professor unidocente. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p. 115-119

SOUZA, E. C. **A importância do lúdico na aprendizagem.** 2015. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx> acesso em 05 de set. 2019

SOUZA, M, C; MEDEIROS, N, N, B. **Cantando, dançando e aprendendo: cantigas de roda na educação infantil.** 2015. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba., João Pessoa - Pb, 2015. Disponível em:

- <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1226/1/MCS20092016.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2019.
- SOUZA,C,E. JOLY. M,C,L A importância do ensino musical na educação infantil. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 96 - 110 , jan -jun. 2010
- STORGATTO, S, S, S. **Educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARTUCE, G, L, B. P.; NUNES, M M. R.; ALMEIDA, P, C A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cad. Pesqui.** [online]. 2010, vol.40, n.140, pp.445-477. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>.
- TELLES, M. F. M. **Quem ensina na creche?: análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Unesp**. 2018. 181f. Dissertação – (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara – SP, 2018. Disponível em: Acesso em: 28 out. 2018.
- TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Vol. 1. n. 1, p. 76- 88, Bebedouro, 2014
- TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. (2005) Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07.
- THIESSEN, M, L; BEAL A, R. **Pré-escola, tempo de educar**. São Paulo, Ática 1995.
- TOMAZZETTI. C.M **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para formação de professores**. (Tese de doutorado). Santa Catarina, 2004.
- URIARTE, M. Z. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar**, Curitiba, v. 24, p.245-258, 2004.
- VITTA, F. C. F.; CRUZ, G. A.; SCARLASSARA, B. S. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Revista Horizontes**, Universidade São Francisco, v.36, n 1, p. 64-73, 2018.
- VITTA, F. C. F. *et al.* A brincadeira na Educação Infantil: perspectivas e posicionamentos In: JURDI, A. SILVA, C. C.; BRUNELLO, M. I. (Org.) **Cirandas do Brincar**.1 ed.São Paulo: Editora Unifesp, 2017, p. 181-204
- VITTA, F. C. F.; SILVA, C.C.B.; ZANIOLO, L.O. Educação da criança de zero a três anos educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, Jan.-Mar., 2016.
- VITTA, F. C. F. *et al.* The Play in the Context of Early Childhood Education in the View of Nurseries Professionals. **Creative Education**, 6, p. 519-525, 2015.
- VITTA, F. C. F. *et al.* A eficácia de um programa de educação continuada sobre a importância do brincar no berçário. In: COLVORA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (Orgs.) **Núcleos de Ensino da Unesp: artigos 2015**, v. 5, Formação de professores e

trabalho docente, São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. p. 82-94.

VITTA, F. C. F. *et al.* Impacto de um programa de educação continuada sobre a atuação das profissionais de berçário. *In:* COLVORA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (Orgs.). Núcleos de ensino da Unesp: artigos 2013, v.4, Formação de professores e trabalho docente, São Paulo: **Cultura Acadêmica**: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015. p. 161- 183.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A. Promoção do desenvolvimento da criança no contexto educacional: o berçário. *In:* ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. **Inclusão escolar**: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 141-162.

VITTA, F. C. F. *et al.* O conhecimento das profissionais de berçário sobre a estimulação do desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses. *In:* PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Orgs.) **Núcleo de Ensino de Unesp**: artigos dos projetos realizados em 2010, v. 1, Práticas pedagógicas no contexto social, São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. p. 95-108.

VITTA, F. C. F. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. **Cad. Pesqui., São Paulo**, v. 40, n. 139, p. 75-93, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100005&lng=en&nrm=iso

VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, ago. 2004. p. 177-189.

ZAGONEL, B. Do gesto ao musical: uma nova pedagogia. **Caderno de Estudos de Educação Musical**, São Paulo, n. 2-3, fev./ago. 1991. .

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Carta para Pró-Reitoria de Graduação da UNESP

Araraquara, 16 de outubro de 2017.

Prezada Prof^ª. Dr^ª. Gladis Massini-Cagliari
Pró-Reitora de Graduação da Universidade Estadual Paulista - UNESP

Sou docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (Campus Marília) e da Pós-Graduação em Educação Escolar (Araraquara) e oriento trabalhos de Mestrado e Iniciação Científica, todos fazendo parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil, do qual sou líder, inscrito no Diretório de Grupos do CNPq.

Será encaminhado, junto à Fapesp, o projeto temático Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a dois anos: percepção de alunos dos cursos de pedagogia será desenvolvido junto aos cursos de pedagogia da Unesp. Tem por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (rotina, brincar, playground e música) junto ao desenvolvimento integral da criança de zero a dois anos de idade que frequentam a educação infantil. Foi dividido em quatro eixos - atividades de rotina, brincar, playground e música.

Para o desenvolvimento do projeto, os alunos de todos os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) serão convidados a responder um questionário com questões abertas e fechadas, com os seguintes temas: perfil pessoal; formação acadêmica; o papel da formação para a atuação junto a crianças de zero a dois anos; percepções acerca das atividades realizadas junto à essa faixa etária e a estimulação do desenvolvimento integral da criança. A partir daí, será feita uma análise dos temas abordados a partir do todo de respostas a cada questão, garantindo-se o sigilo da identidade dos participantes.

Para poder garantir o retorno do maior número de respostas, será utilizado questionário eletrônico organizado na Plataforma Google. Para a aplicação do questionário, necessito que a Diretoria Técnica Acadêmica de cada Faculdade (Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto) encaminhe os e-mails aos possíveis participantes - alunos do curso de graduação em pedagogia. Essa metodologia permitirá que um maior número de sujeitos seja convidado a participar da pesquisa, dando maior segurança quanto a legitimidade da pesquisa e possibilitando a ampliação da amostra.

Dessa forma, venho pedir autorização para o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos. Com essa autorização, entrarei em contato com os coordenadores dos cursos de pedagogia dos diferentes campi, informando os objetivos e metodologia da pesquisa e com a Diretoria Técnica Acadêmica. A este setor será solicitado o encaminhamento do e-mail com o link do questionário juntamente com o convite informando os objetivos da pesquisa, o sigilo quanto à identidade e a possibilidade de

desistência em qualquer momento. Também será encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido, que deverá ser aceito pelo participante.

Desde já agradeço a colaboração e me comprometo a divulgar oportunamente os resultados em eventos e revistas qualificadas da área.

Atenciosamente,

Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta
Departamento de Educação Especial - FFC - UNESP/Marília
Pós-Graduação em Educação Escolar - FCLAr - UNESP/Araraquara
UNESP/Araraquara Cel. 14-997952907

APÊNDICE B – Carta para os coordenadores do Curso de Pedagogia

Araraquara, 24 de Novembro de 2017.

Prezado Professor(a) Dr(a).
Coordenador do Curso de Pedagogia
Instituto – Unesp
Universidade Estadual Paulista – UNESP

O projeto temático Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia será desenvolvido junto aos cursos de pedagogia da Unesp. Para tanto, a Pró-Reitoria de Graduação desta Universidade foi consultada e autorizou o desenvolvimento da pesquisa, conforme documento anexo.

A pesquisa foi dividida em quatro eixos - atividades de rotina, brincar, playground e música - analisados em trabalhos de mestrado distintos, sob minha orientação. Dessa forma, tem por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (rotina, brincar, playground e música) junto ao desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade que frequentam a educação infantil.

Para o desenvolvimento do projeto, os alunos de todos os cursos de pedagogia da Unesp - serão convidados a responder um questionário com questões abertas e fechadas, com os seguintes temas: perfil pessoal; formação acadêmica; o papel da formação para a atuação junto a crianças de zero a 18 meses; percepções acerca das atividades realizadas junto à essa faixa etária e a estimulação do desenvolvimento integral da criança. A partir daí, será feita uma análise dos temas abordados a partir do todo de respostas a cada questão, garantindo-se o sigilo da identidade dos participantes.

Para podermos garantir o retorno do maior número de respostas, será utilizado questionário eletrônico organizado na Plataforma Google e enviado por e-mail aos participantes. Para a aplicação do questionário, necessitamos dos e-mails institucionais dos possíveis participantes. Essa metodologia permitirá que um maior número de sujeitos sejam convidados a participar da pesquisa, possibilitando a ampliação da amostra.

A Divisão Técnica Acadêmica será informada e solicitada a fornecer a lista de e-mails dos discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação em pedagogia e, em seguida, o questionário será direcionado a essa lista, juntamente com um e-mail informando os objetivos da pesquisa, o sigilo quanto à sua identidade e a possibilidade de desistência em qualquer momento. Também será encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido, que deverá ser aceito pelo participante. Dessa forma, vimos pedir sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos, convidando-os a participar. Desde já agradecemos a sua colaboração e nos comprometemos a divulgar oportunamente os resultados que encontrarmos.

Atenciosamente,

Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta
Departamento de Educação Especial - FFC – UNESP/Marília
Pós-Graduação em Educação Escolar - FCLAr - UNESP/Araraquara
Cel. 14-997952907

APÊNDICE C – Carta a Diretoria Técnica Acadêmica

Araraquara, 27 de Novembro de 2017.

Prezado(a) Sandra Regina Albuquerque
Diretor(a) da Divisão Técnica Acadêmica
Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp Presidente Prudente
Universidade Estadual Paulista – UNESP

O projeto temático Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia será desenvolvido junto aos cursos de pedagogia da Unesp. Para tanto, a Pró-Reitoria de Graduação desta Universidade foi consultada e autorizou o desenvolvimento da pesquisa, conforme documento anexo. O coordenador também está sendo comunicado sobre a pesquisa.

A pesquisa foi dividida em quatro eixos - atividades de rotina, brincar, playground e música - analisados em trabalhos de mestrado distintos, sob minha orientação. Dessa forma, tem por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (rotina, brincar, playground e música) junto ao desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade que frequentam a educação infantil.

Para o desenvolvimento do projeto, os alunos de todos os cursos de pedagogia da Unesp - serão convidados a responder um questionário com questões abertas e fechadas. Para podermos garantir o retorno do maior número de respostas, será utilizado questionário eletrônico organizado na Plataforma Google e enviado por e-mail aos participantes. Para a aplicação do questionário, necessitamos dos emails institucionais dos possíveis participantes. Essa metodologia permitirá que um maior número de sujeitos sejam convidados a participar da pesquisa, possibilitando a ampliação da amostra.

Para encaminhamento da pesquisa, precisamos que esta Divisão encaminhe e-mail a todos os discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação em pedagogia com o link do questionário, juntamente com o convite informando os objetivos da pesquisa, o sigilo quanto à sua identidade e a possibilidade de desistência em qualquer momento. Também será encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido, que deverá ser aceito pelo participante.

Ao mesmo tempo, pedimos que nos forneça a lista de e-mails desses alunos para que possamos acompanhar a efetividade da coleta e entrar em contato para reforçar o convite e a necessidade de devolução das respostas.

Desde já agradecemos a sua colaboração e aguardamos contato telefônico ou por e-mail para conduzir a continuidade da pesquisa e para esclarecimentos e alterações que acreditem necessárias.

Atenciosamente,

Dr^a. Fabiana C F. de Vitta
Departamento de Educação Especial - FFC – UNESP/Marília
Pós-Graduação em Educação Escolar - FCLAr - UNESP/Araraquara
Cel. 14-997952907

APÊNDICE D – Carta aos graduandos do Curso de Pedagogia

Araraquara, 15 de Dezembro de 2017.

Prezado estudante

Você está recebendo um formulário que tem por objetivo auxiliar na organização de práticas de formação mais condizentes com as necessidades das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, que hoje são atendidas na fase escolar denominada creche. Nosso interesse está mais direcionado às crianças menores, que nos documentos oficiais estão com idades entre 0 e 1 ano e 6 meses (1a6m).

É parte da pesquisa Recursos Pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de 0 a 2 anos: percepção de alunos dos cursos de pedagogia que está sendo realizada por mestrandos do Programa Pós-Graduação em Educação Escolar (Unesp - Araraquara), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta e abrange todos os estudantes de pedagogia dos cursos da Unesp, tendo autorização da Pró-Reitora de Graduação.

A sua opinião sobre os temas - BRINQUEDO, PLAYGROUND, MÚSICA E ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA - é uma importante contribuição para que esses temas sejam analisados, discutidos e incluídos na formação do pedagogo. Pedimos que tenham paciência e respondam com seriedade cada questão.

Salientamos que não existe certo e errado para as respostas, apenas queremos saber o que você pensa sobre cada assunto. O seu nome não irá aparecer em nada e não será identificado, pois nos interessa o conjunto das respostas. Para a sua participação, precisamos que acesse o link:

<https://goo.gl/forms/Viz73a1LCTO6thY82>

Pedimos que o formulário seja preenchido até 15 de janeiro de 2018.

Esse email está sendo enviado diretamente pelo sistema da Unesp.

Qualquer dúvida, estamos à disposição pelo email:
fabianavitta.gepadi@gmail.com

Agradecemos desde já pela dedicação de seu tempo e sua contribuição.

APÊNDICE E – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia" sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética.

A pesquisa tem como objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (atividades de vida diária, playground, brincar e música) junto ao desenvolvimento integral da criança entre zero a 1 anos e 6 meses de idade que frequentam a educação infantil.

Você responderá a um questionário com questões abertas e fechadas, com os seguintes temas: perfil pessoal; formação acadêmica; o papel da formação para a atuação junto a crianças de zero a 18 meses; percepções acerca das atividades realizadas junto a essa faixa etária e a estimulação do desenvolvimento integral da criança.

O questionário será online, pela ferramenta virtual plataforma Google. Para isso, é necessário que o termo de consentimento seja assinalado e que o aluno participante responda ao questionário com fidedignidade.

É importante que as respostas sejam dadas individualmente, sem consultas, refletindo o conhecimento e a opinião de cada participante.

O preenchimento do questionário pode oferecer riscos, minimizados pelo seguimento dos procedimentos éticos e você possui o direito de recusar-se a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, sem penalidades ou prejuízos pessoais.

Será feita uma análise dos temas abordados a partir do todo de respostas a cada questão, garantindo o sigilo da identidade do participante. Os dados poderão ser utilizados em pesquisas futuras, desde que relacionadas com esta temática, não sendo utilizadas para outras finalidades.

Para quaisquer dúvidas, o telefone para contato é (14)99795-2907 (Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta: Departamento de Educação Especial).

Ao consentir, você declara que autoriza a sua participação no projeto de pesquisa e que seus dados coletados serão utilizados como parte de um relatório de pesquisa científica. Você também declara de que foi informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e dos procedimentos a serem utilizados para a coleta de dados, assim como esclarecido o fato de que sua participação sigilosa não acarretará nenhum prejuízo para a sua situação profissional e pessoal.

Atenciosamente,
Profª. Drª. Fabiana C. F. de Vitta

APÊNDICE F- Questionário

Atividades e Recursos Pedagógicos.

Esse formulário tem por objetivo auxiliar na organização de práticas de formação mais condizentes com as necessidades das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, que hoje são atendidas na fase escolar denominada creche. Nosso interesse está mais direcionado às crianças menores, que nos documentos oficiais estão com idades entre 0 e 1 ano e 6 meses (1a6m). Essa idade tem características especiais, de desenvolvimento e aprendizagem e precisa de atenção, tanto nas práticas de educação infantil como nos cursos de formação inicial e continuada.

A sua opinião sobre os temas - BRINQUEDO, PLAYGROUND, MÚSICA E ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA - é uma importante contribuição para que esses temas sejam analisados, discutidos e incluídos na formação do pedagogo. Pedimos que tenham paciência e respondam com seriedade cada questão.

Salientamos que não existe certo e errado para as respostas, apenas queremos saber o que você pensa sobre cada assunto. O seu nome não irá aparecer em nada e não será identificado, pois nos interessa o conjunto das respostas.

Estes temas estão diretamente relacionados às atividades que ocorrem na rotina das instituições de educação infantil junto à faixa etária de 0 a 1a6m. Dessa forma,

- BRINQUEDO refere-se ao seu uso no contexto educacional da criança na fase do berçário;
- PLAYGROUND diz respeito ao uso de dispositivos como o balanço, escorregador, gira-gira, gangorra, cavalinhos ou similares para balanço, etc.;
- MÚSICA refere-se a atividades nas quais a música é utilizada;
- ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA refere-se às atividades desenvolvidas cotidianamente nos berçários como HIGIENE, VESTUÁRIO E ALIMENTAÇÃO.

Para a sua participação, pedimos que leia e concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que pode ser acessado no link: <https://drive.google.com/open?id=1oBGS1mt-U9NekgYlOIXbstMhDxbAmKuCE>

Após finalizar as respostas (ou se precisar parar de responder) vá ao final do questionário e ENVIE para que possamos computá-las, caso contrário elas serão perdidas. Contamos com sua colaboração para o desenvolvimento de um trabalho sério que possa auxiliar a rever e repensar essa fase da educação infantil!

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. *

Marque todas que se aplicam.

- Recebi as informações sobre os objetivos da pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo "Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia".

3. Ano de ingresso na graduação.

Marcar apenas uma oval.

- Antes de 2012.
 2012.
 2013.
 2014.
 2015.
 2016.
 2017.
 2018.

4. Local de Graduação.

Marcar apenas uma oval.

- Araraquara.
 Bauru.
 Marília.
 Presidente Prudente.
 Rio Claro.
 São José do Rio Preto.

5. A criança entre 0 e 1a6m deve frequentar a instituição de Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

- Não deve. Deve ficar em casa com a mãe.
- Não deve. Caso a mãe trabalhe, deve ficar com um parente próximo.
- Deve, caso a mãe trabalhe e não tenha outra pessoa para cuidar.
- Caso a mãe trabalhe, é preferível que a criança fique na escola, do que com outra pessoa, ainda que familiar.
- Toda criança deve ir para a escola, já aos 6 meses, mesmo que a mãe não trabalhe.
- Outro: _____

6. Cite 3 principais objetivos da educação infantil junto faixa etária de 0 a 1a6m.

7. Assinale os documentos oficiais relacionados a educação infantil que você conhece.

Caso não tenha contemplado um dos objetivos, insira em "outros".

Marque todas que se aplicam.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).
- Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).
- Plano Nacional de Educação (2014).
- Base Nacional Comum Curricular (2017).
- Outro: _____

8. Quais conhecimentos são necessários para atuar junto a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Etapas do desenvolvimento motor infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etapas do desenvolvimento cognitivo infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etapas do desenvolvimento emocional infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etapas do desenvolvimento da linguagem infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento neurológico da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades pedagógicas para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saúde da criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização do tempo na instituição para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização do espaço na instituição para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fatores que interferem no desenvolvimento da criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inclusão em instituições educacionais para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como dar banho na criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como alimentar a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como vestir a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão voltada para aspectos específicos do atendimento à criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentos oficiais sobre essa fase da educação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Durante a graduação, o currículo do seu curso de pedagogia oferece conhecimento teórico-prático relacionado aos temas abaixo?

Marque todas que se aplicam.

	Não oferece	Teórico	Prático	Não sei
Atividades de vida diária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Playground.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Junto à faixa etária de 0 a 1a6m, qual a importância do curso de pedagogia fornecer conhecimento teórico-prático relacionado aos temas abaixo?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Qual a importância do professor propor as atividades abaixo junto à faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. O professor deve planejar as atividades abaixo junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Relacione os objetivos com as atividades listadas:

Marque todas que se aplicam.

	Atividades de vida diária (alimentação, vestuário e higiene)	Atividades com brinquedos	Atividades com equipamentos do playground	Atividades com música
Atender às necessidades fisiológicas da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover a autonomia e independência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver as habilidades motoras grossas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver as habilidades motoras finas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socializar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver do pensamento da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entreter as crianças enquanto são realizadas atividades com outros grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divertir e entreter as crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover o descanso das profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver o equilíbrio e planejamento motor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver o esquema corporal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver a organização espacial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver a organização temporal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver a lateralidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. As atividades listadas tem relação com a aprendizagem da criança no ambiente educacional ?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ATIVIDADES COM BRINQUEDOS

O brinquedo faz parte da rotina da criança. Gostaríamos de saber qual o seu entendimento sobre as atividades com brinquedos para crianças pequenas.

15. Cite 3 objetivos do uso de brinquedos em atividades realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

O brinquedo faz parte da rotina da criança. Gostaríamos de saber qual o seu entendimento sobre as atividades com brinquedos para crianças pequenas.

16. Qual a importância dos brinquedos abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Chocalhos industrializados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chocalhos confeccionados pela instituição (por exemplo, de garrafa pet).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mordedores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Móveis confeccionados pela instituição (professora ou auxiliar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Móveis industrializados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos industrializados com funções: empurrar, encaixar, puxar, rosquear, entre outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetos reciclados para trabalhar funções: empurrar, puxar, encaixar, rosquear, entre outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos luminosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos que produzem som.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos que reproduzem músicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cesto do tesouro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bonecas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carrinhos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos de pelúcia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fantoches.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos que imitam utensílios domésticos - faz de conta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros plásticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fantasia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Triciclo infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Qual a importância das características dos brinquedos disponíveis para a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Textura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material (madeira, pano, plástico, dentre outros).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formato.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulos auditivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulos visuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulos táteis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funções do brinquedo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faixa etária do brinquedo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Qual a importância dos aspectos relacionados ao espaço e ao tempo para a atividades com brinquedos junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades com brinquedos dentro da sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos em pátio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos em área externa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo da atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço da atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no espaço disponível para atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os objetivos das atividades com brinquedos são influenciados pelos materiais, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades com brinquedos é influenciado pelos materiais, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos mantidos ao alcance da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades com brinquedos?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A criança participa das atividades com brinquedos de forma livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança participa das atividades com brinquedos de forma dirigida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança participa das atividades com brinquedos somente com a supervisão de um adulto responsável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança participa das atividades com brinquedos somente com a supervisão de um professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança aprende a usar os brinquedos a partir de suas experiências e orientações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança guarda os objetos e brinquedos após o uso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Qual a importância das diferentes formas de participação do professor junto a criança de 0 a 1a6m durante as atividades com brinquedos?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A escolha do brinquedo nas atividades é feita pelo professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A presença atenta do professor é importante durante a atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A presença e participação do professor não se fazem necessárias durante as atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades com brinquedos podem ser livres para a criança, mas nunca livres para o professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferece o modelo das atividades com brinquedos, mas permite a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ATIVIDADES COM EQUIPAMENTOS DE PLAYGROUND

Gostaríamos de saber o que pensa sobre os equipamentos de playgrounds - brinquedos para atividades consideradas de "parque".

21. Cite 3 objetivos das atividades com equipamentos do playground realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

Gostaríamos de saber o que pensa sobre os equipamentos de playgrounds - brinquedos para atividades consideradas de "parque".

22. Qual a importância dos equipamentos abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Escorregador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gira-gira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Balanço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gangorra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tanque de areia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cavalinho de balanço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Túnel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pula-pula/Cama elástica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Qual a importância dos aspectos relacionados ao espaço e ao tempo para a atividades com equipamentos do playground junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
As atividades com equipamentos do playground devem ser realizadas em área externa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere na organização do tempo para o uso dos equipamentos de playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quantidade de equipamentos interfere na organização do espaço do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os objetivos a serem trabalhados nas atividades com equipamentos de playground são influenciados pelo material, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades com equipamentos de playground é influenciado pelo material, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo da atividade com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de crianças interfere na organização do uso dos equipamentos de playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades com equipamentos do playground?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A criança utiliza os equipamentos do playground de forma livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground de forma dirigida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground somente com a supervisão de um adulto responsável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground somente com a supervisão de um professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança aprende a usar os equipamentos do playground a partir de suas experiências e orientações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground ao final ou entre o período de algumas atividades, como recompensa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ATIVIDADES COM MÚSICA

Sabemos que a música é usada largamente nas instituições de Educação Infantil. Nosso interesse reside no que é ensinado em Pedagogia sobre a forma de usá-la nesses contextos. Nesta seção necessitamos de respostas que nos auxiliem no entendimento da música como recurso pedagógico no contexto educacional.

25. Cite 3 objetivos do uso da música em atividades realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

26. Em quais situações é indicado o uso de música junto a crianças de 0 a 1a6m?

É possível indicar mais de um item para cada atividade citada.

Marque todas que se aplicam.

	Não deve ter músicas	Música cantada pela professora e pelas crianças	Vídeo com música	Música tocada em aparelho de som
Horário de entrada das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em atividades externas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante o horário do sono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante a alimentação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante a troca e banho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em atividades em sala.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades festivas e culturais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Em relação às opções de músicas infantis listadas, quais você conhece e quais indicaria para a faixa etária de 0 a 166m?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Conheço e indico	Não conheço, mas parece ser indicada	Conheço e não indico	Não conheço, por isso não indico	Não sei responder
Cantigas de roda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patati Patata e similares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Galinha Pintadinha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Xuxa, Eliana e similares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palavra cantada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas diversas instrumentais para bebês (Villa Lobos, Beatles, Country, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quem canta seus males espanta (Coleção com dois volumes).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas daqui, ritmos do mundo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MPBs infantis - Pequeno cidadão (Arnaldo Antunes), Adriana Patimpim, Música de brinquedo (Pato Fu), Adriana Patimpim, Toquinho, Vinícius, MPB4, dentre outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempo de brincar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Se você conhece e indicaria outros tipos de música não contemplados na lista acima, por favor, enumere-os aqui.

29. Qual a importância das diferentes formas de ação do professor junto a criança de 0 a 166m durante as atividades de música?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Preparar e organizar as músicas utilizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer diferentes estilos musicais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar diferentes objetos para a criança acompanhar a música e marcar o ritmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer as letras e ritmos de diferentes músicas para cantar com ou para as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolher o estilo de música apropriado para cada atividade e objetivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oferecer a escuta de diferentes instrumentos nas atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar diferentes materiais para fazer ou acompanhar música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar o corpo para fazer sons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar o corpo para expressar a música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

As Atividades de Vida Diária (AVD) são aquelas que desempenhamos diariamente, entre elas, as de higiene corporal, vestuário e alimentação. Essas tarefas são desenvolvidas na rotina da instituição educacional diariamente, ocupando uma parte considerável do tempo despendido junto às crianças de 0 a 1a6m. Dessa forma, será muito importante sua resposta para podermos analisar como estas atividades são desenvolvidas na formação do estudante de pedagogia.

30. Cite 3 objetivos das AVDs realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

31. Como você considera as atividades desenvolvidas na rotina da instituição educacional junto às crianças de 0 a 1a6m?

Nesta questão, você pode selecionar uma das colunas ou as duas, para cada uma das atividades citadas.

Marque todas que se aplicam.

	Cuidado	Educação
Lanche da manhã.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Troca de roupa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso do vaso sanitário/penico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almoço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jantar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lanche da tarde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escovação dos dentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Quem é o responsável por desenvolver as AVDs junto à criança de 0 a 1a6m?

Marcar apenas uma oval.

- Sempre a professora. *Ir para a pergunta 32.*
- Sempre a mesma auxiliar da professora. *Ir para a pergunta 32.*
- Qualquer pessoa que esteja disponível na instituição. *Ir para a pergunta 32.*
- Uma profissional de serviços gerais da instituição. *Ir para a pergunta 32.*
- Tanto faz a pessoa que desenvolve esta atividade. *Ir para a pergunta 32.*
- Outro: _____

ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

Após finalizar as respostas (ou se precisar parar de responder) vá ao final do questionário e ENVIAR para que possamos computá-las, caso contrário elas serão perdidas.

ALIMENTAÇÃO

33. Qual a importância das características dos utensílios abaixo, utilizados junto à criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Tamanho da colher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material da colher (silicone, alumínio, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material do prato.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de utensílio (prato, cumbuca, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de copo (com/sem canudo, com/sem tampa, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de canudo (bico, canudo de sugar, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material do copo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de mamadeira (bico e formato).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipos de chupeta (bico e vedação).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altura da mesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altura da cadeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de cadeirão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de bebê conforto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Qual a importância dos fatores relacionados ao espaço e ao tempo para as atividades de alimentação junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Alimentação das crianças menores de um ano no bebê conforto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação das crianças em cadeirões, quando conseguem permanecer sentadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação realizada no refeitório.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação realizada na sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para alimentação dessa faixa etária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades de alimentação?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Alimentação da criança com as mãos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação da criança com a colher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança em esperar seu momento de abrir a boca para receber a comida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança não atrapalhando, facilitando e agilizando a atividade de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participação livre da criança não é possível nas atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação realizada de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferecer o modelo das atividades de alimentação, mas permite, a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HIGIENE

36. Qual a importância das características abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Tipo de material da cuba de banho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tamanho da cuba de banho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profundidade da cuba de banho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Localização da saída de água.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piso do banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disposição de locais para banho em pé usando chuveiro, para crianças que já andam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medida da bancada para trocas de fraldas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barras de apoio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acesso às cubas de banho deve ser realizado pela própria criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altura das pias para escovação de dentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tamanho da escova de dente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bucha macia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Qual a importância dos fatores relacionados ao espaço e ao tempo para a atividade de higiene junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Banho com uso de chuveiro nas crianças que conseguem permanecer em pé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Banho em cubas com o uso de chuveirinho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço para as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo para as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de higiene realizadas no banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de higiene realizadas na sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para higienização dessa faixa etária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades de higiene?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Participação da criança no banho e na higiene segurando os objetos que são utilizados na tarefa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação da criança no banho ensaboando seu próprio corpo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança movendo as partes do corpo quando solicitada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança quando não atrapalha, facilitando e agilizando as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participação livre da criança não é possível durante as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escovação realizada pela criança com orientação da profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Higiene realizada de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferecer o modelo das atividades de higiene, mas permite, a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linha 9 (desconsiderar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VESTUÁRIO

39. Qual a importância das características abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Espelho fixo na parede, respeitando o tamanho da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colchonete/colchão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bancadas na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bancadas no banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Local para as mochilas, próximo as bancadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estante próximo as bancadas para organização do material utilizado nas atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Qual a importância dos fatores relacionados ao espaço e ao tempo para a atividades de vestuário junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Trocas de roupa realizadas em bancadas nas crianças menores de um ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupa realizadas em frente ao espelho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço para as atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupa realizadas no banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupa realizadas na sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para as trocas de roupa dessa faixa etária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo para as atividades de trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades de vestuário?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Participação da criança segurando os objetos que são utilizados nas trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação da criança segurando suas peças de roupa nas trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança esperando seu momento para auxiliar na colocação da roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança quando não atrapalha, facilitando e agilizando as trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação livre da criança nas atividades de trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupas realizadas de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferecer o modelo das atividades de trocas de roupa, mas permite, a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMENTÁRIOS

Este espaço é destinado a comentários que você queira fazer sobre assuntos tratados neste questionário e sobre o instrumento utilizado.

42. Opcional.
