



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

IVONEIDE DOS REIS BRITO

A LINGUAGEM MUSICAL NO BERÇÁRIO:
Os timbres das narrativas docentes sobre as práticas curriculares na EMEI Pratinha,
Belém/PA

BELÉM-PARÁ
2024

IVONEIDE DOS REIS BRITO

A LINGUAGEM MUSICAL NO BERÇÁRIO:

Os timbres das narrativas docentes sobre as práticas curriculares na EMEI Pratinha,
Belém/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientador: Prof.^a Dr.^a Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima

BELÉM-PARÁ
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

B862l Brito, Ivoneide dos Reis.
A linguagem musical no berçário: : os timbres das narrativas
docentes sobre as práticas curriculares na EMEI Pratinha,
Belém/PA / Ivoneide dos Reis Brito. — 2024.
115 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de
Lima

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2024.

1. Linguagem musical. 2. Práticas curriculares. 3. Berçário
. 4. Narrativas docentes. I. Título.

CDD 370

IVONEIDE DOS REIS BRITO

A LINGUAGEM MUSICAL NO BERÇÁRIO:

Os timbres das narrativas docentes sobre as práticas curriculares na EMEI Pratinha,
Belém/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em: 03/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima (Presidente)
Universidade Federal do Pará–UFPA/PPEB/NEB

Prof.^a Dr.^a Amélia Maria Araújo Mesquita (Interno)
Universidade Federal do Pará-UFPA/PPEB/NEB

Prof. Dr. Sebastião Rodrigues-Moura (Externo ao programa)
Instituto Federal do Pará- IFPA

Prof.^a Dra. Kátia Adair Agostinho (Externo à Universidade)
Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC

*[...]Venha cá no colo
Pequenina tão manhosa
Que eu canto a velha bossa nova
(Paulo; Zé Tatit)*

*Dedicatória especial
à minha filha Ana Paula
Minha pequenina, a melodia da minha vida
e aos bebês pelo encantamento pela música
e por inspirarem tantas narrativas.*

“O texto é como uma partitura musical e o leitor como um maestro que segue as instruções da notação, compreender não é apenas repetir o evento semelhante, é gerar um novo acontecimento que começa com o texto em que o evento inicial se objetivou”

(Ricoeur, 1989, p. 87).

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que nessa caminhada não estive sozinha, pois muitos estiveram ao meu lado, apoiando, incentivando a nunca desistir. Estive rodeada de afeto e cuidado, o que suavizou os momentos difíceis. Gratidão eterna!

Em especial às escolas e universidades públicas das quais tenho orgulho, por ter estudado somente na Rede Pública de ensino; à Universidade Federal do Pará e ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB), por contribuírem com meu processo formativo.

A Deus, por estar presente em todos os momentos da minha vida e por me proporcionar saúde física e mental para realizar essa tão importante e sonhada etapa acadêmica.

A minha família e, especialmente, à minha mãe, Ana Maria, por me incentivar, sendo minha referência de mulher e mãe.

Ao meu esposo, Paulo Valente pelo incentivo, paciência e por nunca largar minha mão, sendo um dos meus maiores apoiadores e incentivadores.

A minha orientadora, Daniele Dorotéia, por ser tão afetuosa e tão inteligente, orientando-me com diligência; sem você, o caminhar desta pesquisa não seria possível; seu “cantarolar” ao soar palavras de incentivo e experiência na educação com bebês enriqueceu meu repertório acadêmico e profissional. É imensa minha admiração pela sua pessoa e pela profissional que és.

Aos professores do curso de Mestrado do PPEB/NEB que contribuíram de forma significativa para minha formação, especialmente aos professores Genylton Rocha, Amélia Mesquita, Lívia Silva, que contribuíram na construção da minha dissertação durante as disciplinas do Atelier.

Aos professores que tiveram relevância em minha vida estudantil e profissional, Celi Bahia, Solange Mochiutti, Celita Paes, Orlando Nóbrega, Edna Barreto, Fabrício Carvalho, Alberto Damasceno, e a professora Émina Santos, que segurou minha mão em um momento importante, meu TCC, gratidão eterna por ser minha orientadora na graduação e um exemplo de ser humano.

À Secretaria Municipal de Belém (SEMEC), por autorizar minha pesquisa, fornecendo dados importantes para o andamento da mesma.

Aos docentes de bebês e todos os profissionais da UEI Wilson Bahia, gratidão pelos anos de aprendizagens e pela amizade, gratidão às profissionais que dividiram turmas comigo,

Flávia Valente, Amanda Sá, Sibeles Damasceno, Elis Silva, Márcia Viana, Clayde, Dulcirene e, em especial, a minha amiga Elaine, que durante anos dividiu comigo a experiência de ser docente de bebês, e também à querida Eliene, pelas trocas e incentivos durante a seleção para o Mestrado.

Aos meus colegas da turma de Mestrado 2022, pelos estudos, pela companhia, pelos lanches, pelos sorrisos, pelas brincadeiras que tornaram esses anos mais leves. Ao meu grupo de estudos “Risadinhas da estrela”, assim nomeadas pelo professor Genylton durante suas aulas, Ana Shirley, Mirian Aida, Maria Paula e Fabíola, gratidão pela companhia, honrada em estarmos juntas nessa jornada.

A todos os profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pratinha, à diretora Amanda Sá e especialmente às docentes do Berçário, participantes que protagonizam as narrativas deste texto, gratidão.

Ao grupo de pesquisa INFANCE, por tantas aprendizagens no âmbito da infância e às ricas contribuições acadêmicas e profissionais.

Aos professores membros da banca, Amélia Mesquita, Sebastião Rodrigues-Moura e Kátia Agostinho, pelo aceite ao convite, pelo tempo dedicado à leitura do meu texto e por contribuírem com apontamentos fundamentais para aprimoramento desta dissertação. Gratidão!

RESUMO

A música no currículo da Educação Infantil é o tema desta dissertação, desenvolvido, especificamente em uma turma de berçário da Rede Pública de Educação de Belém do Pará. O objeto de pesquisa consiste na linguagem musical nas práticas curriculares no berçário da Escola Municipal de Educação Infantil-EMEI Pratinha. Assim, a pesquisa visa compreender como se constitui a linguagem musical nas práticas curriculares, a partir das narrativas docentes de uma turma de berçário na EMEI Pratinha. Para embasar este estudo, é estabelecido um diálogo com os seguintes referenciais: Feres (1998); Ilari (2006); Beyer (2003; 2010); Lino (2010); Werle (2015); Moreira (2017); Chaves (2021); Mão (2022), entre outros que abordam a música como essencial para o desenvolvimento integral dos bebês, em especial da ludicidade, da expressividade corporal, emocional e social, aspectos estes presentes na primeiríssima etapa da educação básica, em especial no berçário. Ao pontuar as especificidades do currículo no berçário, Tristão (2005), Guimarães (2016), Barbosa (2010), Schmitt (2014), Coutinho (2017) e Richter e Barbosa (2010) são exemplos de autores que contribuem com reflexões significativas. Em relação às práticas curriculares, o aporte teórico está em Sacristán (2017), Mendes (2008), Mesquita (2013), que contribuem para o entendimento desse conceito. Visando alcançar os objetivos da pesquisa, a metodologia é a pesquisa narrativa, embasada em Clandinin e Connelly (2015), enquanto o procedimento para obtenção de dados é a entrevista narrativa; na categorização e análise dos dados o aporte teórico-metodológico foi buscado na Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016). Os resultados apontam que as práticas curriculares envolvendo a linguagem musical no berçário constituem-se por meio do brincar musical e refletem nas relações de cuidar e educar bebês em sua inteireza, relações estas que se estabelecem entre docentes e bebês, e bebês e seus pares, a partir das experimentações sonoras de corpos em movimentos. Assim, as narrativas evidenciam que esta linguagem é praticada no berçário por meio de brincadeiras espontâneas no cotidiano e também de brincadeiras envolvendo vivências planejadas, ou seja, para além de práticas rotineiras, a linguagem musical é propiciada em práticas curriculares com intencionalidade educativa, tendo a ludicidade, a sensibilidade e a criatividade como formas de os bebês experienciarem a música por meio de seus corpos e de suas linguagens próprias, contribuindo para o desenvolvimento integral no berçário da EMEI Pratinha.

Palavras-chave: Linguagem musical. Práticas curriculares. Berçário. Narrativas docentes.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is music in the early childhood education curriculum, developed specifically in a nursery class of the public education network in Belém do Pará, in this context, i focus on musical language as part of the curricular practices in the nursery of the Municipal Early Childhood Education School (EMEI) Pratinha. Thus, it aims to understand how musical language is constituted in curricular practices, based on the teachers' narratives of a nursery class at EMEI Pratinha. To support this study, I use the following references: Feres (1998); Ilari (2006); Beyer (2003; 2010); Lino (2010); Werle (2015); Moreira (2017); Chaves (2021); Mião (2022) and others who discuss music as essential for the integral development of babies, especially playfulness, bodily, emotional and social expressiveness, aspects that are present in the very first stage of basic education, especially in the nursery. In highlighting the specificities of the nursery curriculum, Tristão (2005); Guimarães (2016), Barbosa (2010); Schmitt (2014), Coutinho (2017); Richter and Barbosa (2010) are examples of authors who contribute with current reflections. With regard to curricular practices, I seek theoretical support from Sacristán (2017); Mendes (2008); Mesquita (2013), who contribute to understanding this concept. To achieve the research objectives, methodologically I use narrative research based on Clandinin and Connelly (2015) and as a procedure for obtaining data the narrative interview, in the categorization and analysis of the data I sought methodological theoretical support in the Discursive Textual Analysis - DTA (Moraes; Galiuzzi, 2016). The results show that the curricular practices involving the musical language in the nursery are constituted through musical play and in the relationships of caring for and educating babies in their entirety, relationships that are established between teachers and babies and babies and their peers, based on the sound experimentation of bodies in movement. Thus, the narratives demonstrate that this language is practiced in the nursery through both everyday spontaneous games and games involving planned experiences. In other words, in addition to routine practices, the musical language is provided in curricular practices with educational intent, with playfulness, sensitivity and creativity as ways for babies to experience music through their bodies and their own languages, contributing to the integral development of the nursery at EMEI Pratinha.

Keywords: Musical language. Curriculum practices. Nursery. Teachers' narratives.

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 - Pesquisas sobre linguagem musical nos berçários registradas no banco de teses e dissertações da CAPES.....	33
Quadro 2 - Espaços educativos que atendem berçário na Rede Municipal de Belém	55
Quadro 3 - Organização das turmas, atendimento, funcionamento e quantitativo de bebês e crianças por turma	57
Quadro 4 - Perfil formativo e profissional das docentes que atuam no lócus da pesquisa	63
Quadro 5 - ATD: categorizando da imersão empírica aos desdobramentos interpretativos ...	69
Tabela 1 - Distritos que atendem Educação Infantil na Rede municipal de Belém/PA.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- EMEI Pratinha entregue após reforma no ano de 2018	54
Figura 2 - Localização geográfica do bairro da Pratinha onde está situada a EMEI.....	55
Figura 3 - Passos da Análise Textual Discursiva.....	67

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
COEI	Coordenação da Educação Infantil
DABEN	Distrito Administrativo do Benguí
DAENT	Distrito Administrativo do Entroncamento
DABEL	Distrito Administrativo de Belém
DAGUA	Distrito Administrativo do Guamá
DAICO	Distrito Administrativo de Icoaraci
DAMOS	Distrito Administrativo de Mosqueiro
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
DASAC	Distrito Administrativo da Sacramenta
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil
EA	Escola Anexa
ECAF	Escola Municipal de Educação do Campo, das Águas e das Florestas
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
FUNPAPA	Fundação Papa João XIII
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
OSC	Organização da Sociedade Civil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPEB	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI	Unidade de Educação Infantil
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	SOADAS INICIAIS	14
1.1	Primeiras sinfonias: o caminhar por experiências musicais da minha infância ao constituir-me pesquisadora	15
1.2	Afinando os tons: o objeto, as questões e os objetivos da pesquisa	22
1.3	Orquestrando sobre a música no berçário: a produção de conhecimento em teses e dissertações	31
2	O RITMO DA MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
2.1	Entoadas do papel curricular da música para o desenvolvimento integral do bebê	36
2.2	Na percussão entre práticas curriculares e linguagem musical no currículo da Educação Infantil no município de Belém	44
2.2.1	Sintonizando a linguagem musical no currículo da Rede Municipal de Belém	46
3	PARTITURAS DA PESQUISA: O TRILHAR METODOLÓGICO	51
3.1	No compasso para definir o lócus da pesquisa	51
3.2	Nos acordes da pesquisa narrativa	58
3.3	Na harmonia para seleção das participantes	60
3.3.1	As docentes que atuam no berçário da EMEI Pratinha	61
3.4	Cifrando as técnicas de produção e análise dos dados	65
4	OS TIMBRES DAS NARRATIVAS DOCENTES: A LINGUAGEM MUSICAL NAS PRÁTICAS CURRICULARES NO BERÇÁRIO	72
4.1	O brincar musical nas práticas curriculares no berçário: a música além do acalanto!	72
4.2	Sons à flor da pele! As relações de cuidar e educar bebês	81
5	SOADAS FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA	104
	ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM/PA	105
	ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	106
	ANEXO C - PROJETO BERÇÁRIO DA EMEI PRATINHA COM A LINGUAGEM MUSICAL COMO LINGUAGEM IMPULSIONADORA DAS PRÁTICAS CURRICULARES	108

1 SOADAS INICIAIS

Ao pensar em fazer pesquisa e, principalmente, em me constituir como pesquisadora, as soadas iniciais são frutos de um movimento, de entrelaçamento e de aproximação com o tema. Deste modo, para anunciar o objeto de pesquisa e o problema desta dissertação, lanço primeiro um olhar narrativo sobre a música a partir de elementos centrais desde o rememorar de minha infância até meu exercício na docência com e para bebês, recheado por inquietações, vivências e aprendizagens que me aproximaram do objeto deste estudo.

Estas vivências narradas levam-me pelo trilhar da pesquisa narrativa retrospectiva e prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente, localizam-me em um lugar/posição de emissão de voz (Clandinin; Connelly, 2015). Nesse ilustrar da minha história, reflito e reafirmo meu lugar, minha realidade social, política, cultural e econômica em determinados momentos históricos e sociais, nos quais fui me formando e constituindo o ser humano que hoje sou, problematizando a música enquanto linguagem que emerge nas variadas situações do meu cotidiano no ambiente familiar, profissional e social.

Para tanto, no decorrer desta dissertação, utilizo recursos metafóricos, lançando mão de palavras características da área musical, como soadas, sintonia, afinação, tons, compasso, partituras, timbres, percussão, sintonia, harmonia, orquestra, cifras, ritmo, entoar, acordes e sons. Faço-os para a composição das seções e subseções visando aproximar-me criativamente do tema, para entoar intencionalmente as possíveis relações das especificidades da docência com e para bebês e a linguagem musical, orquestrando este texto como uma sinfonia musical, que também encontra limites, desafios e a busca por novos acordes.

Este estudo está estruturado em cinco seções. Na primeira seção, intitulada “Soadas iniciais”, apresento os escritos introdutórios, a partir do meu caminhar por experiências musicais desde a infância ao me constituir pesquisadora, trazendo minhas lembranças marcantes, as quais foram essenciais para minha formação pessoal, profissional e acadêmica, chegando à aproximação e definição do objeto da pesquisa. Também apresento aí o que vem sendo produzido atualmente sobre o tema a partir do levantamento feito no portal da CAPES em teses e dissertações, para pontuar a relevância acadêmica da pesquisa.

Na segunda seção, “O ritmo da música no currículo da Educação Infantil”, evidencio o conceito de currículo de maneira ampla e na Educação Infantil, destaco a música no currículo da Educação Infantil e suas finalidades, sobretudo, a partir dos documentos e leis que tratam a respeito da música na Educação Infantil, especialmente nas práticas curriculares, e como esta linguagem é evidenciada no currículo da rede pública do município de Belém.

Na terceira seção, intitulada “Partituras da pesquisa: o trilhar metodológico”, apresento os caminhos percorridos para chegar às escolhas teórico-metodológicas, bem como o *locus*, o tipo de pesquisa, as participantes, os procedimentos e a técnica para obtenção e análise dos dados.

Na quarta seção, “Os timbres das narrativas docentes: a linguagem musical nas práticas curriculares no berçário”, apresento os resultados dos dados obtidos a partir das narrativas docentes sobre as práticas curriculares envolvendo a linguagem musical na turma de berçário, por meio das quais, com base em reflexões e aportes teóricos sobre a temática, busca-se alcançar as intenções da pesquisa. Pontuo a linguagem musical nas singularidades do cotidiano no berçário, que o diferencia de outras turmas da Educação Infantil, em especial nas brincadeiras envolvendo a referida linguagem e nas relações que são estabelecidas entre docentes e bebês, no cuidar e educar, compreendendo esta como uma relação de interação entre corpos, a partir do toque, dos sons corporais, das vozes, dos choros, dos sorrisos e dos movimentos corporais.

Na quinta seção, apresento as “Soadas finais”, trazendo minhas conclusões para este momento da pesquisa, evidenciando os achados e a contribuição social e científica tanto para minha formação, quanto para as práticas curriculares dos envolvidos na Educação Infantil e para o currículo, acreditando que este estudo possa embalar novos estudos, gerando conhecimentos e novos olhares para a área da educação e da prática com a linguagem musical na educação com e para bebês.

Na subseção a seguir, narro momentos essenciais que me marcam enquanto ser humano em contato com esse mundo sonoro, sejam eles do ambiente familiar, escolar, social, sejam envolvendo os sons da natureza, das vozes e das músicas. Todos estes são aspectos que pude rememorar nas primeiras sinfonias, sendo a palavra sinfonia na música caracterizada por uma multiplicidade de execução sonora; como tal, minha história de vida pessoal, social, acadêmica e profissional constituem-se a partir de vivências musicais que contribuíram para trilhar os caminhos teórico-metodológicos pelos quais percorro nesta dissertação.

1.1 Primeiras sinfonias: o caminhar por experiências musicais da minha infância ao constituir-me pesquisadora

*Minha alma é uma orquestra oculta;
Não sei que instrumentos tangem e rangem,
Cordas e harpas, timbales e tambores,
dentro de mim. Só me conheço como sinfonia.
(Fernando Pessoa [Livro do Desassossego], 1982)*

Ah, a música! Ela que narra e marca muitas histórias de vida e de profissão e, com a minha não seria diferente, pois como diz Fernando Pessoa, “só me conheço como sinfonia”. Ao longo de minha vida, desde a infância, a música percorre meu caminho, especialmente por ter tido uma infância no interior do Pará, mais especificamente em Quatro Bocas, um pequeno vilarejo no interior da cidade de Tracuateua¹. Lá vivi até a minha adolescência e a música apresentava-se a todo instante por diversas perspectivas, especialmente do brincar na natureza, algo que permaneceu nos momentos da docência com bebês, utilizando a música em minhas práticas curriculares², narrando grandes histórias da minha personalidade e de formação humana.

A respeito dessa formação humana, Corrêa e Ostetto (2018, p. 26) afirmam que “diz respeito à educação de si mesmo, das relações com os outros e o mundo: educamo-nos esteticamente para tornarmos-nos humanos e à medida em que nos fazemos humanos”. Deste modo, uma vez que as práticas curriculares são ações de efetivação do currículo nos espaços educativos, são também essenciais para compreender como o currículo é implementado, em um processo contínuo de formação, onde as relações humanas vão constituindo histórias e aprendizagens.

Nesse meu processo formativo, a música despertou e desperta-me sentimentos e emoções, dentre as muitas memórias, do lugar onde vivi meus primeiros anos de vida, de modo que hoje me pergunto: como não sentia falta de tantas coisas? Nem da boneca que nunca tive na infância, nem de um hambúrguer, da televisão ou mesmo de um parque de diversões.

Diante dessas memórias, posso responder que tive uma infância privilegiada, pois estava muito ocupada com as experiências proporcionadas pelo meio no qual estava inserida. Corri e brinquei na chuva, sentindo os sons da água a pingar na poça de lama, e com esta lambuzei-me até os longos cabelos, enquanto ouvi os sons dos pássaros a cantarolarem as suas sinfonias.

Em meio ao cantarolar dos pássaros, eu e minhas irmãs construíamos casinhas no meio do mato para usarmos nossa mais potente imaginação, por meio do brincar de faz-de-conta, pois tudo com o que brincávamos era criação nossa. Assim, as bonecas eram troncos de madeiras com tiras de pano para fazermos suas vestes; nossos lanches, pegávamos das árvores ao redor de nossa pequena casa.

¹ Uma pequena cidade localizada no nordeste paraense, entre as cidades de Capanema e Bragança.

² De acordo com Lunardi (2005) as práticas curriculares “são entendidas como um conjunto de ações envolvidas na elaboração e implementação do currículo” (Lunardi, 2005, p. 04). Estas são imprescindíveis para compreender como vem-se efetivando o currículo em um determinado contexto, no caso deste estudo, as práticas curriculares envolvendo a música enquanto linguagem no berçário da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pratinha, ressaltando que este conceito será desenvolvido com mais afinco na segunda seção.

Que infância eu tive! Essa infância despertou em mim um potente poder de criatividade, que atualmente é percebido nas minhas práticas na docência, porém, ela não foi constituída somente pelo brincar ao ar livre. Trabalhei muito! Sim! Na agricultura familiar, em meio ao sol ardente no meio do roçado, plantando maniva³, e meu padraço lá estava com o rádio. Não havia energia elétrica, tampouco televisão, mas o rádio à pilha estava diariamente a cantarolar aquelas canções do Leandro e Leonardo, Zé Ramalho, o brega, o forró, dentre outros estilos musicais.

Durante os finais de tarde, vinha aquela melodia da cigarra, a ecoar uma sinfonia incessantemente repetida, que chegava a ser perturbadora aos ouvidos de uma criança. Somente depois de adulta fui compreender a finalidade desses sons para o reino animal, já que, segundo Leontiev (2004), ainda que os sons dos animais sejam atividades biológicas e instintivas, estes sons são formas de comunicação entre os mesmos.

Reafirmando o que propõe Leontiev (2004), esse canto da cigarra tem uma finalidade, sendo entoado apenas em seu período de reprodução, quando o macho canta em busca de uma parceira, ou seja, estes insetos usam os sons para comunicarem-se, ainda que instintivamente, a sonoridade apresenta-se como importante atrativo para acasalar. Porém, nós humanos usamos dos sons, das vozes e do silêncio para nos desenvolvermos integralmente.

Nas noites de luar e céu estrelado, em meio à escuridão do interior, quantos sons ecoavam aos ouvidos: os dos sapos, da coruja. Eu e meus amigos, em meio a estes sons noturnos, aproveitávamos, brincando de cantigas de roda, uma das minhas brincadeiras preferidas na infância. Por falar em cantigas, uma me marca muito, a cantiga popular “Peixe vivo”, que a minha avó, a qual também chamava de mãe, cantava para mim, sua primeira neta e filha de criação. Ficávamos na beira do rio pescando e ela cantando. Ainda consigo ouvir cada nota de seu cantar em minha memória.

Hoje vivo sem sua companhia terrena, minha avó/mãe. Porém, muito aprendi sobre as canções da vida com ela, das dificuldades e de nunca desistir de um propósito. Reafirmo o quanto é importante a presença dos avós na vida das crianças. Quantas histórias e músicas aprendi, muitas brincadeiras também; ora, é a ancestralidade que nos presenteia com suas melodias enredadas nas histórias vividas e vívidas.

³ Nome popular dado a um pedaço do tronco da árvore que serve para replantio. Da árvore, tira-se a raiz (mandioca) para a farinha de mandioca, bastante cultivada no Pará, sendo parte da culinária e do comércio paraense. Também se utiliza as folhas para moer e fazer maniçoba, um prato típico bastante apreciado na região paraense (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, [20--]).

Por falar em brincadeiras, não posso deixar de citar a pequena escola multisseriada⁴ na qual estudei dos 7 até meus 10 anos, uma pequena escola, composta apenas com cadeiras, lousa e giz, onde o som que ecoava era a voz forte da nossa professora que, dentro de seus esforços, possibilitou-me adentrar o mundo da leitura e da escrita. No entanto, ao lado da escola, havia um campo de futebol para onde íamos depois da aula, brincar ao ar livre, jogar futebol; ficávamos olhando pela janela, ansiosos para nos libertarmos daquela sala, onde não podíamos nem sequer emitir sons, ali onde o silêncio imperava e o medo também.

Estas lembranças remetem-me ao silêncio, que na música faz parte da sonoridade do ambiente, da expressividade. Penso hoje sobre o porquê de uma sala tão silenciosa. Éramos crianças, mas, dentro daquela sala, não éramos vistos como tal, e nosso ofício era obedecer e realizar as tarefas. Esse lugar onde tive meus primeiros passos escolares remete-me a Graciliano Ramos (2006) quando narra que:

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia, vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária de interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos, ainda não sabia ler (Ramos, 2006, p. 206).

A narrativa de Graciliano Ramos, ao refletir a respeito da imobilidade de corpos em ambientes escolares, reporta-me a como meu sonho era sair daquela escola, libertar-me, mas não tinha opção. Isso só aconteceu aos 10 anos de idade, quando minha tia foi morar na cidade de Tracuateua e, pelo fato de ela não ter filhos, pediu para minha mãe para eu morar com ela e estudar na cidade. Foi assim que eu comecei a apreciar uma nova perspectiva de escola, em um espaço no qual estudei do restante do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Já em uma escola maior, com vários professores, os quais tenho até hoje como referência, novas canções passaram a fazer parte da minha vida; foi a partir desse novo lugar que passei a admirar a profissão docente.

Sim! Eu venho de longe, de lá do interior, onde vivi minha infância e parte de minha juventude. Posso ponderar que não tive uma infância com abundância financeira, mas foi a melhor que eu poderia ter: imaginei, brinquei, trabalhei, cantei, dancei e fiz amigos com que convivo até hoje. Por isso, tantas melodias permearam minha trajetória de vida pessoal,

⁴ Tipo de escola bastante predominante nas regiões do campo ou nas pequenas localidades da região amazônica, constituída por apenas uma sala de aula e um professor para atender a diversas faixas etárias e diferentes turmas no mesmo espaço. A multisseriação nessas regiões surge como uma necessidade e alternativa pedagógica (Parente, 2014).

acadêmica e profissional ao longo desses anos, as quais marcam meu eu, assim como os momentos difíceis que me fortaleceram.

Aos 19 anos, cheguei à capital paraense, Belém do Pará, em 2006, mesmo ano em que conheci meu esposo, apresentando-me novas canções que passaram a embalar nossas vidas juntos. Ele, fã do Renato Russo, Cazuza, dos Beatles, do Rock, da música popular brasileira (MPB), e eu nem sabia quem eram. Este novo encontro proporcionou-me outras melodias, as quais passei a apreciar e com as quais passei a aumentar meu repertório musical para além daquelas que tocavam nas rádios.

Diante de tantas experiências, as dificuldades não me fizeram parar, pois, como diz a frase de Alice no País das Maravilhas, “quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”. Assim, neste percurso, muitos me acompanharam e acompanham neste processo constitutivo e formativo, os quais fortalecem-me e me levam a entoar novas cantigas para prosseguir.

Sigo cantarolando as canções que a vida puder me oferecer, sejam elas tristes ou alegres, seja lá o que ranja dentro de mim. Só sei que aquilo que me impulsiona a seguir sonhando, nessa sinfonia de possibilidades é a educação, pois foi ela que mudou e continua mudando minha realidade.

Ao evidenciar a educação, preciso contar-lhes um detalhe: eu não vivi a Educação Infantil, como já mencionado em outro momento. Lá na minha localidade só começávamos a estudar a partir de 7 (sete) anos de idade, na única escola presente, mas tive uma infância rica de experiências e vivências sonoras em interação com a vida em toda sua expressividade.

Em 2008, prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Federal do Pará e fui aprovada. Ao longo dos anos no curso, tive várias disciplinas que favoreceram meu apreço pela arte, pela música, pelas crianças, principalmente durante os estágios supervisionados. Então, meu desejo de ser professora de Educação Infantil só intensificava, justamente por eu não ter vivenciado esta experiência na infância. Assim vivê-la na função de docente⁵ era algo que me mobilizava, justamente por conta da possibilidade de fazer a diferença na vida das pessoas, desde a mais tenra idade.

No ano de 2013, ano no qual concluí a graduação em Pedagogia, prestei concurso público para a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), sendo aprovada e lotada

⁵ No decorrer deste texto, utilizo o termo docente no gênero feminino, por esta profissão ainda ser exercida em sua grande maioria por este gênero. Tal ausência do gênero masculino nos espaços educativos infantis, dá-se por questões históricas e culturais, em razão das quais os cuidados com os bebês e crianças foram historicamente atribuídos às mulheres, sendo esta uma visão tradicional da sociedade sobre o papel da mulher como mãe e cuidadora. Atualmente, tais aspectos vêm passando por mudança de concepção, porém, o gênero feminino ainda impera como maioria nos espaços educativos infantis.

na Unidade de Educação Infantil Wilson Bahia de Sousa, trabalhando durante 9 (nove) anos na referida unidade de Educação Infantil e em turmas de berçários.

Iniciou desse modo minha história na docência com bebês, a qual foi se constituindo por meio de muitas vivências. A respeito disto, identifico-me com Lima (2015) quando narra:

O olhar sobre minha história docente me proporciona organizar as diferentes funções que abracei em diversos momentos, as quais já me reportei anteriormente, e que, embora complexas, por coexistirem em complementaridade em muitos períodos, posso ver-me como: professora no ciclo da infância, ouvindo crianças e suas famílias e a partir de seus interesses construindo um currículo que emerge de suas vivências (Lima, 2015, p. 18).

Na tentativa de buscar condições para harmonizar a minha vida, tanto pessoal quanto profissional, de professora iniciante e recém-formada, eu nem sabia como segurar um bebê. Estava totalmente insegura, porém, muito disposta e disponível a aprender; fui impulsionada a buscar aprendizagens que contribuíssem neste marcante momento, junto às famílias, aos bebês e a meus pares.

Foi assim que começou a minha constituição docente em berçário. A cada descoberta, meu desejo em aprender sempre mais, o que me fez trilhar pelo caminho da pesquisa, na qual, também a cada descoberta, minha prática enriquecia e o desejo de aprimorar-me só crescia.

Sobre essa postura, Prado e Cunha (2007) enfatizam que:

O desafio do/a professor/a pesquisador/a que investiga o cotidiano de sua prática é, portanto, tentar superar - em alguns momentos - a heterogeneidade e as ultrageneralizações, dar conta de "suspender" o cotidiano e interrogar seu trabalho, fazer a crítica e a auto-crítica, estabelecendo novas relações, dialogando com a realidade e convocando interlocutores nesse movimento de criação/produção/questionamento de conhecimento (Prado; Cunha, 2007, p. 65).

Assim, durante estes anos estive envolvida em práticas curriculares na Educação Infantil, especialmente na docência com e para bebês, onde a música sempre esteve em muitas vivências na creche. Ao longo dessa trajetória, busquei aprimorar-me enquanto profissional, participando de formação continuada pela SEMEC e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Crianças, Infância e Educação Infantil (IPÊ) do Instituto de Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob coordenação das professoras Celi Bahia⁶ e Solange Mochiutti⁷, as quais, durante os encontros formativos, motivavam-nos a questionar a respeito de nossas

⁶ Professora Doutora do Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Crianças, Infância e Educação Infantil (IPÊ/UFPA).

⁷ Professora Mestra aposentada da Escola de Aplicação da UFPA, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Crianças, Infância e Educação Infantil (IPÊ/UFPA).

práticas, por meio da formação dialógica, envolvendo o fazer docente e o currículo nos berçários.

Freire (1997), ao incentivar que permaneçamos vigilantes em busca de novos horizontes docentes, enfatiza que:

Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dá-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 1997, p. 160).

Também durante este período de início na docência na creche, engravidei da minha menina, e a música mais importante que escutei foi seu choro ao nascer; quanta emoção tê-la em meus braços. Com um bebê em casa e tendo uma turma com 18 bebês na creche, minha vida virou uma melodia de choros, balbucios, olhares, trocas de fraldas, alimentação diferenciada, bem como muito acolhimento e sutilezas que passaram a marcar minhas práticas junto aos bebês. O que permeava todas essas ações aqui narradas era a música de forma variada; sim, meus bebês ouviam e apreciavam do brega⁸ a Mozart.

Neste viés, a linguagem musical apresentava-se em diferentes momentos, um dos quais era a chegada dos bebês. No acolhimento, geralmente, ao despedirem-se de suas famílias, o choro entoava um cantarolar orquestrado por quase todos os bebês. Em outro, tínhamos as vocalizações das docentes, ora em uma contação de histórias, num diálogo ou por meio de canções, na maioria das vezes os bebês acalmavam-se, paravam de chorar. São essas sutilezas que vão entoando o currículo no berçário, entoando conhecimentos a partir das relações que envolvem a música.

Na procura de novos acordes, inscrevi-me no mestrado do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFGA), na linha de Currículo da Educação Básica. Envolvida pelo desejo de aprofundamento sobre a docência com e para bebês, busquei dentre os orientadores uma que já vinha estudando a infância, a docência com e para bebês, Daniele Dorotéia, ela que havia sido, assim como eu, professora de bebês e dedicava-se às narrativas desse currículo envolvendo essa tão singular docência. Nessa primeira tentativa, a cada etapa, ia trazendo a esperança, tornando-se realidade, e no final desse processo seletivo, o sonho tornou-se realidade: fui aprovada.

⁸ É um estilo musical brasileiro que envolve vários ritmos musicais, sendo que este gênero musical faz parte da cultura paraense, é a mistura de ritmos regionais, como calypso, lambada, carimbó, siriá, dentre outros elementos dos gêneros regionais. O brega paraense é reconhecido como patrimônio cultural e de identidade no Pará (Wikipédia, [20--]).

Por falar em sonho, cursar o mestrado estava dentre as minhas idealizações e essas narrativas iniciais são marcas de minhas experiências musicais vividas, as quais vão constituindo-me. Hoje, ao narrar nestes escritos, apresentando meu caminhar para a pesquisa narrativa, envolvendo a música e práticas curriculares nessa docência, vejo as narrativas como uma possibilidade para compreender as experiências, tanto as minhas (docente e pesquisadora) quanto as das participantes. Neste sentido, aproximo minhas reflexões das de Clandinin e Connelly (2015, p. 74), ao anunciarem que a “pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente”.

Portanto, é a partir desse ponto de vista, que narro estas soadas iniciais, partindo da ideia de que a pesquisa narrativa se esmera pela colaboração temporal de lugares, em interação entre o viver e o contar de pesquisadora e das participantes, justamente para entender a experiência, bem como para ir em busca de novas experiências. Isso, porque nunca estamos prontos, de modo que é preciso buscar por novos acordes, mobilizando a arte para pensar e refletir produzindo conhecimentos.

Na subseção seguinte, apresento os caminhos traçados para afinar os tons que definem o objeto, questões e objetivos da pesquisa, além de meu interesse em ampliar conhecimentos sobre as práticas curriculares envolvendo a música na Educação Infantil, especificamente em turmas de berçário.

1.2 Afinando os tons: o objeto, as questões e os objetivos da pesquisa

Ao buscar afinar os tons, lembro que na música este processo de afinação é essencial para a garantia sonora e harmoniosa dos instrumentos. Neste sentido, busco essa afinação para delimitar e definir o objeto, as questões e objetivos da pesquisa, que são primordiais para a execução da mesma. Neste sentido, busco aprofundamento sobre a música no currículo da Educação Infantil, em especial no berçário, o qual é tão específico, recheado por singularidades que vão desde o acolher o bebê e as suas famílias, até a troca de fralda, a alimentação, o colo, entre outras especificidades que fazem parte deste currículo.

Dentre estas singularidades, desse primeiro momento de um ser humano na Educação Infantil, a música emerge por meio das relações, como uma das linguagens presentes no cotidiano dos espaços educativos. Estes ambientes podem ser mobilizadores de diversas experiências, em meio às quais estão aquelas que envolvem a linguagem musical, permeando as práticas curriculares, especialmente no berçário. Com elas, busca-se ampliar a relação dos bebês com o mundo sonoro, cultural e social, precisamente porque a música faz parte da cultura

da humanidade, além de ser potencializadora do desenvolvimento humano em sua integralidade.

Os espaços educativos infantis podem ser ricos ambientes sonoros para se potencializar essa linguagem por meios das relações sociais e culturais, contribuindo para a imaginação, interação, socialização e desenvolvimento oral e motor dos bebês. No entanto, para que isto seja possível, corroboro a noção de Kishimoto (2001), para quem a organização dos espaços com intencionalidade é fundamental, afirmando que:

Estudos mostram que, dentro de uma instituição infantil, a organização da rotina, o espaço físico, seus objetos e materiais educativos influenciam os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem nesse espaço, definindo formas de socialização e apropriação da cultura (Kishimoto, 2001, p. 229).

Diante dessas questões, fica evidente que a organização dos espaços de Educação Infantil é essencial, de modo a propiciarem aprendizagens e desenvolvimento aos bebês e às crianças. Isto significa dizer que as situações vivenciadas nos espaços educativos precisam ser planejadas, desde a organização dos objetos e brinquedos para exploração, até os momentos lúdicos e culturais. Neste sentido, as formas como a música é praticada por docentes no berçário pode revelar suas concepções e os sentidos que atribui a essa linguagem em suas práticas curriculares.

A partir disto, meu interesse em pesquisar sobre a linguagem musical nas práticas curriculares de docentes na Educação Infantil, em turma de berçário, dá-se pela busca de aprofundamento de conhecimento teórico-prático a respeito dessa linguagem, sendo este significativo para minha vida e para prática enquanto docente de bebês. Marca-me também a possibilidade política e social de contribuir com as docentes que atuam em berçários na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), com a Educação Infantil de um modo geral, e com outras secretarias de educação, incentivando novas pesquisas sobre a temática.

Nesta pesquisa, evidencio o berçário, por exercer função docente nesta faixa etária, a qual tem me tornado um ser humano melhor e com sensibilidade na busca de entender os bebês em seus diversos contextos de aprendizagem. Atuar em turmas de berçários mudou meu modo de ser, fez-me repensar a prática, mudança acompanhada por estudos e reflexões a respeito da primeira etapa da Educação Básica, assim como da tão específica docência para e com bebês em ambientes educativos, cujas especificidades geralmente demandam a utilização da linguagem musical durante as vivências cotidianas.

Partindo dessa ideia, de que a música potencializa o desenvolvimento do ser humano, estimulando inclusive no desenvolvimento da oralidade, esta torna-se uma valiosa ferramenta

na Educação Infantil, tornando aprendizagens eficazes e lúdicas. Ao pensar as possibilidades, a música é alvo de atenção e interesse dos bebês desde a tenra idade. Geralmente nas aproximações investigativas iniciais, gostam de ouvir, balbuciar, cantar, movimentar e dançar, o que torna essencial essa linguagem, objetivando que, por meio do movimento, do ritmo, da melodia, várias áreas do conhecimento se ampliem.

É possível perceber o potencial que a música pode ocupar nas variadas situações cotidianas das Unidades de Educação Infantil, especificamente no berçário, que é uma fase marcada pela expressividade e fascínio dos bebês pelo mundo sonoro.

Cabe ressaltar que, de acordo com Brito (2003), este contato sonoro se inicia no ventre ao estar em contato com os sons do corpo materno, os quais contribuem para o crescimento das possibilidades expressivas com significações pessoais que se atribuem às coisas, de acordo com as vivências musicais que o ser humano está inserido ou vai experimentando. Sobre esta este universo sonoro, a autora afirma que:

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles (Brito, 2003, p. 35).

Assim, ao chegar ao mundo sonoro, o bebê associa e absorve diversos sons que o rodeiam e reproduz estes sons durante sua busca pela comunicação, interação e afeto. A partir dessa compreensão, faz-se necessário reportar a afetividade na Educação Infantil, pois essa necessidade de se expressar e se comunicar é movida pelo afeto.

A respeito disto, Dias (2020) complementa que:

Ao estudar sobre a afetividade e as emoções no decorrer do desenvolvimento, Wallon (2007) conseguiu verificar as primeiras manifestações afetivas do ser humano, com suas principais características, relacionando-as também com outras atividades psíquicas. Para ele o ser humano, desde que nasce, é envolvido pela afetividade e o afeto desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento, no estabelecimento de boas relações sociais e na construção do sujeito. Dessa forma ele destacou a afetividade como fator fundamental na constituição do sujeito e como instrumento de sobrevivência do ser humano, pois corresponde à primeira manifestação do psiquismo (Dias, 2020, p. 32).

Em interface com este viés, na Educação Infantil, as manifestações afetivas emergem nas relações sociais por meio das diversas emoções, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento humano e para a construção do sujeito. Tais manifestações são percebidas na educação com bebês de forma bastante intensa, seja pelo choro ou por gestos e movimentos corporais, no qual Vygotsky (1996, p. 297) pontua que o bebê nos primeiros anos de vida “une

as funções sensoriais e motoras em uma estrutura única central que é o impulso, a necessidade, ou falando de um modo mais geral, o afeto”.

A partir dessa afirmação, é possível refletir sobre como somos afetados pelas pessoas e como afetamos aos outros, nas interlocuções que contribuem para o desenvolvimento psíquico e intelectual, principalmente na fase inicial do desenvolvimento, bem como das experiências oportunizadas nos ambientes coletivos. Neste processo é importante ressaltar que o bebê tem um encanto pelas vozes e expressões faciais, de modo que o reconhecimento sonoro de cada som absorvido pode contribuir e enriquecer seu desenvolvimento nessa relação social e comunicativa.

Assim, para Feres (1998):

O objetivo de ensinar música para os bebês, são: desenvolver o prazer de ouvir e fazer música; proporcionar à criança momentos de prazer junto a quem ama; contribuir para resgatar o nosso patrimônio cultural, utilizando canções folclóricas e populares nas aulas; proporcionar à criança um ambiente onde terá maior liberdade para criar; estimular o canto e a fala, a criança aprende a cantar ao mesmo tempo que aprende a falar; dar a oportunidade à criança de ter contato com outras pessoas numa atmosfera expressiva e agradável; ensinar a criança a respeitar regras e conhecer limites e desenvolver a musicalidade, sensibilidade, percepção auditiva, psicomotricidade, senso rítmico e sociabilidade (Feres, 1998, p. 13-14).

Diante do exposto, ao estarem inseridos em um ambiente de interações e brincadeiras envolvendo a música, com possibilidades comunicativas com as docentes, os bebês expressam seus desejos, suas necessidades biológicas e sentimentos de afago ou estresse que emergem a partir de suas expressões corporais e sonoras, muitas vezes pelo choro, balbúcio, olhar, sorriso e gestos expressivos.

Rodrigues (2019) contribui para esse entendimento sobre a importância dos processos interativos, especialmente envolvendo os bebês, ao evidenciar que o ser humano, ao estar inserido em mundo por meio das interações, vai constituindo e desenvolvendo-se.

Ao longo de toda a vida, o ser humano aprende por meio de processos interativos. Quando o bebê nasce, e ao longo dos primeiros anos de vida, essas interações se constituem em ações fundamentais para o seu desenvolvimento, visto que o processo de transformação do ser biológico em um ser cultural, prescinde da mediação do Outro, que o ajude e o insira de forma progressiva às práticas sociais do seu grupo cultural (Rodrigues, 2019, p. 22).

Neste sentido, a música pode ser uma forma de comunicação e de estreitamento de laços, de ampliação das relações, permeando as ações docentes no processo de cuidar e educar, fazendo desse momento de acolhida algo singular. Isso perpassa o momento do banho, do sono, da alimentação, de experiências com a linguagem musical, as quais se apresentam neste ambiente das variadas formas e com diversos sentidos e finalidades.

Deste modo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (Brasil, 1998) pontua que:

A música no contexto da Educação Infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos — pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. — muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons (Brasil, 1998, p. 47).

É segundo esse viés que as práticas curriculares envolvendo a música com bebês vêm sendo problematizadas. O RCNEI traz contribuições importantes sobre essa prática na Educação Infantil, enfatizando que é necessário ir além de práticas curriculares mecânicas e rotineiras, que pouco viabilizam as possibilidades de criação e expressão dos bebês. Contudo, não se pode generalizar estas práticas, pois ainda precisa-se investir em políticas públicas e formação docente para os que atuam nos espaços educativos e são os responsáveis por propiciar estas práticas de forma indissociável, nessa relação de cuidar e educar no berçário.

Vale ressaltar que o RCNEI, mesmo trazendo tais contribuições, é necessário evidenciar que este documento é perseguido por críticas, por não levar em consideração a diversidade cultural do Brasil, ou mesmo por evidenciar o que ensinar em cada etapa da Educação Básica.

Diante do exposto, ao longo das orientações e das disciplinas do ateliê de pesquisa que é um componente curricular do programa e tem como objetivo orientar a construção do projeto de pesquisa, assim, este foi sendo aprimorado, bem como foram definidos o tema e meu objeto de estudo, para assim poder traçar questões norteadoras, objetivos e metodologia que melhor expressassem a minha intenção de pesquisa.

Nessa linha de raciocínio, a partir do tema e de meu envolvimento aqui apresentado, constituo como objeto desta dissertação *a linguagem musical nas práticas curriculares no berçário da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pratinha*. Este surgiu em consonância com minhas experiências de vida pessoal e profissional, além do desejo de ampliar meus conhecimentos a respeito das práticas curriculares envolvendo a referida linguagem nos espaços de Educação Infantil, especialmente em relação a sua utilização nas relações com os bebês.

É diante dessas especificidades e particularidades da Educação Infantil e das sutilezas de ser docente de bebês que me propus a realizar esta pesquisa no município de Belém, por exercer minhas atividades laborais neste município e por este, a partir das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil (Belém, 2012a, 2022a), evidenciar que as ações na Educação Infantil são “norteadas pelas práticas sociais, interações e brincadeiras assegurando o desenvolvimento e aprendizagens por meio de diferentes linguagens” (Belém, 2012a, p. 28). Assim, o município de Belém passou a ter um currículo desenvolvido por linguagens na Educação Infantil, sendo uma delas a linguagem musical.

Vale ressaltar que atualmente o currículo deste município vem sendo reestruturado, tendo apenas orientações pedagógicas a partir do caderno da Coordenação da Educação Infantil (COEI) (Belém, 2022b) para elaboração dos projetos e planejamentos na Educação Infantil. Este articula-se com os seis direitos de aprendizagens e campos de experiências apontados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), por meio da trama conceitual⁹, estabelecendo relação com os princípios freirianos.

Partindo dessas singularidades de ser docente de bebês e da questão da linguagem musical como potencializadora do desenvolvimento integral, este estudo servirá de embasamento para prática de outras docentes que exercem ou as que pretendem exercer essa profissão tão complexa e marcada por sutilezas, especialmente para as docentes que atuam na rede pública do município de Belém.

Nesta perspectiva, faz-se necessário citar nesta pesquisa documentos e leis que tratam do currículo para Educação Infantil, que evidenciam a importância da linguagem musical na Educação Infantil como:

- a) o RCNEI (Brasil, 1998), que se apresenta organizado em áreas de conhecimentos, propondo o que ensinar, ainda que haja muitas críticas e controversas sobre o mesmo, este contribui para as práticas curriculares envolvendo a música na Educação Infantil;
- b) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que concebem o currículo por meio de práticas, buscando valorizar e articular as experiências das crianças (Brasil, 2009);
- c) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza o currículo pautado na concepção de campos de experiências, trazendo os direitos de aprendizagens para os

⁹ Entendo a importância de produzir a prática pedagógica na Educação Infantil com base na proposta que chamo de trama conceitual. Etimologicamente, a trama significa “conjunto de fios entrelaçados, rede”. Assim, com base em Saul e Silva (2021), a construção de tramas é um recurso, ao mesmo tempo, de análise de situações da realidade e de orientação de práticas orientadas pela articulação conceitual (Cadernos COEI, 2022, p. 28).

diferentes níveis da educação (Brasil, 2017), o que também vem sendo alvo de controvérsias em relação a este documento, bem como à padronização de competências e ao fato de não orientar as práticas levando em consideração as especificidades dos diferentes níveis educacionais.

d) por fim, têm-se as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil de Belém (DCMEI), que são organizadas a partir do currículo por linguagens (Belém, 2012a, 2022a), as quais serão especificadas na segunda seção.

Cabe enfatizar que a linguagem musical vem sendo pontuada na Educação Infantil, a partir desses documentos, os quais tratam em seus textos a respeito da música enquanto linguagem a ser trabalhada nesta primeira etapa de educação, para potencializar o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas de maneira integral, e não com objetivo de ensinar técnicas musicais.

É neste sentido que Brito (2003) coloca que:

Um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar, [...] não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. É preciso cuidado para não confundir estimulação precoce, janelas abertas para a música (assim como para qualquer área) com treinamento mecanicista ou sistematização formal precoce, que visam a resultados que nem sempre são os que mais importam e interessam à criança (Brito, 2003, p. 43).

Com isso, Brito (2003) esclarece que na Educação Infantil é possível que docentes que não têm formação específica em música possam desenvolver práticas curriculares envolvendo a música, porém como linguagem na perspectiva de musicalização¹⁰, e não do ensino ou educação musical. A partir dessa perspectiva, a linguagem musical vem sendo praticada no currículo da Educação Infantil na Rede Municipal de Belém a partir do currículo por linguagens.

Cabe pontuar que, a música enquanto linguagem no currículo da Educação Infantil busca envolver bebês e crianças a sentirem, perceberem, explorarem, vivenciarem, experienciarem e criarem sonoridades que vão constituindo-os integralmente.

¹⁰ Em se tratando do contexto educacional, o termo musicalização, refere-se tanto à ação docente de mediar situações diárias que viabilizem, por parte dos (as) aprendizes, a construção/elaboração de seu conhecimento musical quanto à ação destes(as) e suas respostas para tal mediação. A musicalização está associada a sensibilização, a apreciação, ao fazer música de forma lúdica, atrativa para as crianças. É necessário que o docente busque em sua formação pessoal, conhecimentos básicos para realização de atividades para que possa ampliar as possibilidades de percepção, criação, reflexão, expressão e comunicação musical das crianças (Castro, 2020, p.77).

A pesquisa exploratória foi o ponto de partida para selecionar um espaço educativo com referências em práticas curriculares com a linguagem musical de docentes que atuam em berçário. Buscou-se por um espaço educativo que efetivamente apresentasse destaque em suas práticas curriculares com a linguagem musical em berçários. Assim, a EMEI Pratinha foi o *lócus* indicado pela Coordenação da Educação Infantil, por destacar-se com docentes que atuam há 9 anos com essa linguagem, sendo o espaço educativo do qual emergiram as narrativas das docentes, de modo que o *lócus* e as participantes serão melhores apresentadas na seção metodológica.

Vale ressaltar que as docentes que atuam na turma do berçário nesta instituição não só participaram desse processo formativo de implementação do currículo por linguagens, como também estão atuando em turma de berçário no referido espaço com práticas que evidenciam a linguagem musical.

A respeito da obrigatoriedade da música no currículo da Educação Infantil, dá-se a partir da Lei 11.769/2008, que a torna obrigatória em toda Educação Básica, a qual passou por alterações; em 2016, foi instituída a Lei 13.278/2016 (Brasil, 2016), dispondo a respeito da inclusão do ensino da Arte nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica, incluindo as artes visuais, música, dança e teatro como linguagens artísticas que devem estar presentes nos currículos. Tais leis reafirmam a importância da música enquanto linguagem na Educação Infantil, ficando a cargo nesta etapa primeira de educação efetivá-la, principalmente por meio da ação de pedagogos ou por profissionais de formação específica com essa habilitação.

Apesar de documentos, como RCNEI, DCNEI, BNCC e DCMEI, trazerem propostas de que a música esteja presente no currículo, com vivências potencializadoras, que possibilitem avanços cognitivos, afetivos, emotivos, motores e social das crianças, fornecendo subsídios para o desenvolvimento integral, ainda há muitas críticas a respeito das ações curriculares envolvendo a música nos espaços educativos, uma delas é de que é usada em ações pontuais relacionadas à rotina ou a datas comemorativas, geralmente sem intencionalidade a respeito do que é proposto, ou mesmo gestos repetitivos como Brito (2003) critica por não acrescentarem a possibilidade de criação musical.

É a partir disto que busco compreender as práticas curriculares das docentes do berçário da EMEI Pratinha, pois, para entender a constituição desta linguagem, é preciso conhecer o que vem sendo praticado e como são vivenciadas as ações musicais junto aos bebês. Neste caminho de busca para compreender esta linguagem nas práticas curriculares das docentes de uma turma de berçário, problematizo a partir da seguinte questão de pesquisa: *como se constitui a*

linguagem musical nas práticas curriculares com e para bebês, a partir das narrativas das docentes de uma turma de berçário na EMEI Pratinha?

Investida do interesse pela linguagem musical envolvendo bebês nos espaços educativos infantis, uma vez que documentos e leis para a Educação Infantil legitimam a obrigatoriedade da música enquanto linguagem a ser praticada no currículo da Educação Infantil, questiono-me: De que forma a linguagem musical é utilizada pelas docentes durante as relações com os bebês no cotidiano deste espaço educativo? O que revelam as narrativas docentes a respeito de suas práticas curriculares envolvendo a linguagem musical no berçário?

Como profissional que atua na Educação Infantil no município de Belém, observo que a linguagem musical é uma linguagem que permeia as relações entre docentes e bebês por meio de vivências cotidianas nestes espaços educativos. Neste viés, como docente, pude perceber que, durante as experiências envolvendo a linguagem musical, os bebês demonstravam um grande interesse por esta linguagem e o quanto são curiosos, buscando explorar e produzir sons, bem como o gosto por barulhar que os bebês têm. Isso me instigou a buscar compreender cientificamente a constituição dessa linguagem nas práticas curriculares no berçário.

Por muitas vezes, durante minha prática na docência em berçários, questionava-me a respeito desse interesse específico que os bebês têm por esta linguagem, o quanto o mundo sonoro causa reações e expressões emocionais diversas, como o choro, balbucios, sorrisos, movimentos corporais e dentre outros. Assim, durante minha prática envolvendo o currículo no berçário, percebi o quanto é complexa essa docência e fui buscando formas de trabalhar a linguagem musical com bebês.

Para tanto, a pesquisa apresenta como objetivo geral: *compreender como se constitui a linguagem musical nas práticas curriculares a partir das narrativas docentes de uma turma de berçário da EMEI Pratinha*. Como específicos: a) Analisar como a linguagem musical é utilizada durante as relações com os bebês no cotidiano deste espaço educativo; e b) Identificar o que revelam as experiências das narrativas docentes sobre suas práticas curriculares envolvendo a linguagem musical no berçário;

O berçário tem suas singularidades, que o diferenciam de outras turmas da Educação Infantil, pois nesta fase os bebês têm necessidades, ritmos e interesses diferentes das crianças maiores, como alimentação, sono, choro, banho, troca de fraldas, e tais aspectos requerem cuidados específicos. Estas experiências se evidenciam por meio da relação de cuidado e educação, com sonoridades que vão desde os balbucios, exploração de sons, vocalização das músicas e histórias cantadas até os movimentos e sons corporais, sendo impregnados nas especificidades das práticas curriculares no berçário.

Com isso, ter um ambiente com experiências musicais ricas e diversificadas no cotidiano aproxima os bebês da oralidade, do movimento corporal, da expressividade, das emoções e da interação social, propiciando momentos significativos e prazerosos que contribuem para o desenvolvimento potencial de forma integral.

À vista disso, envolvo-me na busca pelo aprimoramento de minha prática com bebês, principalmente, por muitas vezes ter sentido insegurança ao exercer essa docência tão específica e complexa, a qual requer um aprofundamento com intencionalidade educativa quanto ao uso da linguagem musical nessa docência com bebês.

A respeito dessa complexidade, Costa (2020) pontua:

Então, pensar em uma educação para bebês que precisavam de muitos cuidados, principalmente, para não se machucarem, para serem alimentados e higienizados, além da questão das propostas de experiências de aprendizagens em uma turma com quinze bebês, era um desafio que dava medo (Costa, 2020, p. 77).

Essa complexidade pontuada por Costa (2020) ainda é um desafio para muitas docentes que atuam em turmas de berçários, pois exige muito nesse processo de cuidar e educar, tanto do esforço físico quanto psicológico. Por outro lado, também é necessária a formação continuada para que as práticas estejam articuladas ao que vem sendo proposto no currículo da Educação Infantil em relação à indissociabilidade do cuidar e educar bebês, sendo a música uma linguagem que pode apresentar-se como uma possibilidade enriquecedora nesse ambiente.

Em busca de conhecer o que vem sendo produzido sobre o tema e evidenciar a relevância acadêmica desta pesquisa, apresento, na próxima subseção, um levantamento a respeito das pesquisas atuais, tendo como tema a música no currículo da Educação Infantil, ou envolvendo turmas de berçário e práticas curriculares de docentes que atuam nas respectivas turmas. Essa seleção foi feita a partir do levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre teses e dissertações.

1.3 Orquestrando sobre a música no berçário: a produção de conhecimento em teses e dissertações

A produção de conhecimento científico sobre a Educação Infantil e as especificidades da docência com e para bebês tem sido significativa na atualidade, porém, ainda é necessário investir em estudos sobre este currículo tão singular, em particular a respeito da utilização da música nos espaços educativos infantis.

Ao realizar o levantamento da literatura, com busca no portal do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, busca-se orquestrar, assim como um maestro, que precisa organizar os músicos e seus instrumentos para que executam a sinfonia. Nesta subseção, busco evidenciar o que vem sendo produzido sobre a temática e, a partir dos achados, evidenciar a relevância científica deste estudo para ressoar com base nessas produções, novos acordes na área do conhecimento.

Neste sentido, a busca é por identificar o que vem sendo produzido a respeito da linguagem musical envolvendo prática curricular em berçários nos últimos 5 anos (2017-2022). Este critério deu-se ao pesquisar por trabalhos mais recentes, para ponderar o que vem sendo produzido cientificamente sobre a temática.

Considerando pesquisas que se aproximam do objeto de estudo aqui proposto, durante as buscas, no primeiro movimento foi usado um descritor (linguagem musical; práticas curriculares; berçários), sendo este utilizado por conter palavras-chave da minha intenção de pesquisa, no entanto, não obtive resultados. Assim, continuei a orquestrando a busca de achados que aproximassem deste estudo e, ao utilizar outro descritor (música; Educação Infantil), obtive 178 pesquisas. Ao realizar a leitura dos títulos e resumos, apenas 5 estudos se reportavam à música envolvendo bebês em ambientes coletivos, porém, não focavam nas práticas curriculares com linguagem musical em berçários.

Outras pesquisas traziam de maneira ampla a música na Educação Infantil ou na área de saúde, outras tinham foco em crianças partir dos 2 (dois) anos, não sendo meu interesse de investigação. Nesse movimento por pesquisas recentes que se aproximavam de meu objeto, utilizei um terceiro descritor (música; bebês), este também relacionado ao meu interesse de investigação. Com este, os resultados foram 67 pesquisas; ao refinar para os últimos 5 anos, em busca das pesquisas mais recentes, obtive 11 pesquisas; durante a leitura dos títulos e resumos, verifiquei que somente 4 traziam estudos relacionados a música e bebês, porém dessas 4, uma dissertação não possui divulgação autorizada.

Dessa forma, orquestrando trabalhos que se aproximam ou distanciam do meu objeto de estudo, optei por utilizar nesta dissertação este terceiro descritor já mencionado acima (música; bebês). Então, trago pesquisas atuais, que focalizam a música em turmas de berçários ou que discorrem a respeito dessa linguagem envolvendo as docentes e suas práticas curriculares com bebês. No quadro 1 apresento as 3 pesquisas que foram selecionadas, sendo 2 dissertações e 1 tese, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 - Pesquisas sobre linguagem musical nos berçários registradas no banco de teses e dissertações da CAPES

Autores (as)	Ano	Título	Programa
SILVA, Dalila Mayara Caetano Werneck	2018	Dissertação: Conexões entre o comportamento dos adultos presentes nas aulas de música e o desenvolvimento musical dos bebês nos dois primeiros anos de vida.	Programa de Pós-Graduação em Música (UFMG)
CHAVES, Fabiane Araújo	2021	Dissertação: Vivências musicais e desenvolvimento infantil: uma pesquisa com bebês e suas famílias	Programa de Mestrado Profissional em Educação (UERGS)
MIÃO, Cícero Rodarte	2022	Tese: De “lá dó” interior: o desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos em aulas de músicas em escolas públicas	Programa de Pós-Graduação em Música (UNESP)

Fonte: Organizado pela autora com base no portal da CAPES, 2023.

Silva (2018), na dissertação *Conexões entre o comportamento dos adultos presentes nas interações musicais e o desenvolvimento musical dos bebês nos dois primeiros anos de vida*, objetivou investigar as possíveis conexões comportamentais que os adultos têm durante as vivências musicais e o desenvolvimento musical dos bebês. Tendo como referência a seleção de 3 turmas de berçários e seus respectivos professores, sua análise de dados foi categorizada por meio da análise de conteúdo, com resultados que apontaram uma estreita relação entre o comportamento desses adultos e o desenvolvimento musical desses bebês nos primeiros 2 anos de vida. Enfatiza-se no trabalho que esse desenvolvimento é potencializado a partir da interação entre adultos e bebês e se dá por meio da expressividade e do movimento corporal.

Por sua vez, Chaves (2021) discorreu em sua dissertação sobre *Vivências musicais e desenvolvimento infantil: uma pesquisa com bebês e suas famílias*, tendo como objetivo investigar os efeitos que as vivências musicais propiciam para o desenvolvimento dos bebês, partindo dos relatos das famílias. A pesquisa foi realizada a partir de um projeto de extensão envolvendo os bebês e suas famílias, com bases nos estudos de Piaget sobre o período sensório motor. Sua investigação enfatiza que a escolha por propiciar estas vivências com bebês desenvolve processos que contribuem para a motricidade e suas percepções, sendo estes aspectos incentivados durante as vivências. Ao referenciar as análises dos dados por meio da

análise de conteúdo, estas deram-se a partir das observações das vivências e dos relatos das famílias. Os resultados apontaram o aumento do repertório e do vínculo entre famílias e bebês, destacando aspectos significativos a partir dos processos que Piaget denominou de “desenvolvimento sensorio motor”, de modo que estas vivências potencializaram o desenvolvimento infantil dos bebês envolvidos.

Mião (2022), em sua tese *De “lá dó” interior: o desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos em aulas de músicas em escolas públicas*, teve como objetivo investigar como se dá o desenvolvimento musical dos bebês, por meio da pesquisa-ação em turmas de berçários da rede municipal de São Sebastião do Paraíso, interior de Minas Gerais. Foram promovidas oficinas que envolviam a música nas turmas, fundamentando a pesquisa a partir da gênese do conceito proposto por Vygotsky e gênese da imitação proposto por Piaget. Os resultados apontados pelo pesquisador foram que o desenvolvimento musical dos bebês tem características próprias, com ritmo e especificidade na fase de 10 a 21 meses, que a diferenciam das outras fases na Educação Infantil. O pesquisador ainda enfatiza a relevância de sua pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação do referido município, ocasionando a elaboração de um projeto de educação musical para toda a rede de ensino.

Verifiquei a partir desta busca uma significativa carência de pesquisas no nível de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação que envolvam a linguagem musical nas práticas curriculares na Educação Infantil, principalmente de pesquisas sobre berçários trazendo a música como uma linguagem nos espaços educativos infantis.

A partir desta busca no portal da CAPES, pude evidenciar ainda uma certa escassez de produção científica, especialmente por pedagogos¹¹ a respeito da linguagem musical na Educação Infantil, e também por docentes que desenvolvem suas atividades em turmas específicas de berçários. Tendo em vista que a maioria das pesquisas científicas sobre a música encontradas no banco de dados da CAPES é produção de professores licenciados em Música, há assim uma grande lacuna de produções realizadas por docentes que atuam na Educação Infantil sobre a linguagem musical nas práticas curriculares em berçários.

Nessa rítmica, justifico a escolha dessa temática e do objeto que me proponho a investigar, por considerar a significância que a linguagem musical tem nos espaços educativos infantis e nas práticas curriculares de docentes de turmas de berçários. Portanto, este estudo busca trazer contribuições para o currículo da Educação Básica e especialmente para a

¹¹ Atualmente na Educação Infantil, geralmente, os profissionais que atuam nesta primeira etapa da educação básica têm formação em Pedagogia e contribuem por meio de suas práticas curriculares para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças atendidas nos espaços educativos.

Educação Infantil, especialmente para a rede pública no município de Belém, espaço em que atuo e assumo o compromisso de ampliar as experiências infantis, em especial para a docência com e para bebês.

2 O RITMO DA MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresento aspectos relacionados ao currículo e às especificidades do currículo da Educação Infantil e como a música é evidenciada neste currículo, bem como as possibilidades de práticas curriculares a partir do que propõem os documentos e leis sobre o objetivo da linguagem musical para o desenvolvimento integral dos bebês.

O ritmo é compreendido musicalmente como algo que flui ou como uma movimentação harmônica. Desse modo, nesta seção, utilizo o termo para sinalizar metaforicamente esse movimento da música no currículo, além de como esta vem sendo pontuada nos documentos e leis que orientam a Educação Infantil e por teóricos que tratam sobre a temática do currículo, práticas curriculares e a música enquanto linguagem no berçário.

2.1 Entoadas do papel curricular da música para o desenvolvimento integral do bebê

Antes de adentrar com as questões envolvendo a música no currículo da Educação Infantil, é necessário entoar, ou seja, anunciar, dar o tom, sobre o currículo de maneira ampla, conceituando-o a partir da abordagem de alguns autores. Sacristán (2017), por exemplo, traz em suas obras contribuições relevantes a respeito das concepções de currículo e das questões da prática pedagógica/educativa, enfatizando que o currículo prescrito é o ponto de partida para ordenação curricular, sendo influenciado por diversos campos, como o político, econômico, histórico e social.

Assim, o currículo é histórico, político, estético, institucional, cultural, dentre outros aspectos que determinam a ideia de currículo como um processo dialógico, de disputa e de construção social. Contudo, faz-se necessário pensar no currículo a partir dessa relação entre teoria e prática, pois toda prática é embasada por uma teoria, ainda que inconscientemente ela esteja imbricada às práticas.

Desse modo, Sacristán (2017) conceitua que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (Sacristán, 2017, p. 15).

A partir da ideia de práxis, Sacristán (2017) ajuda a compreender que o currículo não é neutro, pois é conduzido e está imerso em inúmeras teorias que sustentam as práticas

desenvolvidas nas instituições educativas. Deste modo, Sacristán contribui para o entendimento das práticas que vão se curricularizando nos espaços de Educação Infantil.

Já para Goodson (1995), o currículo é “construção social”, pois, para o autor, o currículo que hoje vivenciamos é resultado de uma construção histórica resultante de diversos conflitos. A respeito disto, diz-nos que:

A batalha para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa, portanto, ser recuperada. Caso contrário, os nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização (Goodson, 1995, p. 113).

Estes autores trazem contribuições e reflexões que ajudam a concernir o currículo como ponto de partida para entender as concepções que vão se reafirmando nas práticas curriculares. Estas questões vão se definindo com o caminhar formativo e educacional docente, bem como as práticas curriculares vão se efetivando nos espaços educativos de Educação Infantil, em especial, as batalhas e heranças que permeiam as propostas curriculares e as práticas de escolarização.

No entanto, no âmbito do currículo da Educação Infantil, deparamo-nos com especificidades que vão diferenciando algumas práticas de outras, ainda que estejam na primeira etapa educacional, como o currículo que envolve bebês e crianças bem pequenas, o qual está para além daquilo que por muito tempo foi entendido como currículo, isto é, o ato de ensinar conteúdos e disciplinas. Isso leva a buscar novas formas de compreender e efetivar o currículo e a finalidade da Educação Infantil quando se reporta à educação de bebês fora desse paradigma conteudista.

Rodrigues (2019) contribui a respeito dessa incompreensão ao pontuar que:

A dificuldade em se compreender um currículo para bebês e crianças bem pequenas se dá em razão de que durante algum tempo, o currículo foi compreendido “[...] como uma lista de conteúdos disciplinares a serem transmitidos, em pequenas e iguais porções, para todos os alunos”. [...] Essa concepção contribuiu para a incompreensão em relação aos objetivos e finalidades da Educação Infantil, racionalizando os projetos educativos e reduzindo as formas que as crianças têm de interpretar e experimentar o mundo (Rodrigues, 2019, p. 44).

Toda essa dificuldade de compreender as formas como os bebês aprendem, comunicam e se relacionam no mundo a partir de suas linguagens, impactam nas práticas curriculares de cuidar e educar que são desenvolvidas nos espaços educativos. Tais aspectos levam a repensar esse currículo no qual os bebês estão inseridos, que vai na contramão de um currículo pautado em conteúdos pré-estabelecidos, de modo que as especificidades dos espaços educativos que

atendem bebês são evidenciadas nas funções destes ambientes, nas estratégias e possibilidades de conhecimento.

Richter e Barbosa (2010) trazem questionamentos sobre esse currículo, tais como:

O que significa ser professor de bebês? Como propor um currículo para crianças bem pequenas? Quais são as funções de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais são as estratégias consideradas adequadas ao trabalho com crianças bem pequenas? Quais possibilidades de conhecimento podem ser desencadeadas e promovidas na creche? (Richter; Barbosa, 2010, p. 86).

A partir desses questionamentos, percebe-se a complexidade que permeia o currículo da Educação Infantil, em especial o berçário. Isso se dá porque, para o exercício dessa docência, as práticas curriculares se efetivam por meio de estratégias que não partem de um currículo prescrito, mas se concretizam nas relações que vão se estabelecendo na creche, visando o desenvolvimento integral por meios das diversas linguagens, e não o ensino de conteúdo.

Sendo a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, esta se efetiva nas instituições educacionais regida a partir da LDB/1996 que em seu artigo 29 define:

Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Ao evidenciar a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa de educação, apresentam um currículo com propostas que buscam articular os saberes e fazeres com as experiências das crianças, por meio das interações e brincadeiras. Pontuam assim questões que priorizem o desenvolvimento integral, articulando experiências que fazem parte de seu meio social e cultural.

Desse modo, as DCNEI/2009 (Brasil, 2009), no Art. 3º, estabelecem que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

Partindo da Educação Infantil como um conjunto de práticas e experiências que visam o desenvolvimento integral, entre outras possibilidades formativas, a música é um elemento que se apresenta nesse currículo como poderosa linguagem a ser trabalhada por meio de diversas experiências sonoras e corporais.

O RCNEI/1998, ao tratar da linguagem musical, enfatiza que esta linguagem é um significativo “meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (Brasil, 1998 p. 47). Desse

modo, é relevante esta linguagem estar presente no currículo, bem como nas situações cotidianas com fins educativos e nas relações com os bebês ao iniciarem estes primeiros contatos com a linguagem musical.

Deste modo, o RCNEI/1998 já apontava a música na Educação Infantil no sentido de compreender que:

Integrar a música à Educação Infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de Educação Infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de: • sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música; • reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; • entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (Brasil, 1998, p. 67).

A partir do que propõe o RCNEI/1998 sobre a prática curricular envolvendo a música na Educação Infantil, este evidencia que os docentes precisam assumir posturas que possibilitem aos bebês a expressividade, as singularidades e o respeito ao ritmo de cada fase da infância, para assim favorecer desenvolvimento tanto das capacidades corporais quanto emocionais e sociais.

Desse modo, a música deve ser compreendida enquanto linguagem potencializadora de desenvolvimento humano – não apenas como um recurso lúdico nos espaços educativos de Educação Infantil. Deve ser encarada como área do conhecimento, especialmente no desenvolvimento inicial da musicalidade, da oralidade, coordenação motora, expressividade, particularmente ao se falar dos bebês inseridos nos espaços educativos, os quais são extremamente sonoros.

Desta maneira, Vale (2019) propõe possibilidades educativas da prática com música na Educação Infantil, evidenciando que:

Ao citar a música no segmento da Educação Infantil o objetivo é que os professores proporcionem experiências e vivências musicais, não a formação de instrumentistas, o que delimitaria as ações à iniciação teórica e instrumental. Trata-se, portanto, da audição, apreciação, livre criação das experimentações e do fazer musical, da contação de histórias acompanhadas de trilhas sonoras, autônomas e originais, entre muitas outras possibilidades (Vale, 2019, p. 27).

Assim, estes espaços de Educação Infantil são ambientes propícios aos elementos dessa linguagem e às diversas possibilidades sonoras envolvendo outras linguagens. Não é por acaso que, ao terem seu direito de contato com a leitura e escrita desde a mais tenra idade, deliciem-se com sonoridades e rimas que vão desde brincadeiras e rimas, até contações de histórias que envolvem ricas sonoridades, tornando as aprendizagens e o desenvolvimento significativos.

É enorme o fascínio dos bebês pelos variados sons, tanto os produzidos pelo corpo quanto os oriundos de objetos sonoros, histórias cantadas, sons dos animais e sons da natureza. Todos estes aspectos possibilitam o desenvolvimento da expressão, emoção, interação e comunicação dos bebês.

A respeito dessa questão da música e sua relação com os bebês, Ilari (2006) diz que:

[...] todas as culturas do mundo têm canções especiais para bebês e crianças pequenas. E, mesmo que o bebê não entenda quem é Tutu Marambá, ou o que exatamente quer dizer a letra da canção, ele já está pronto para compreender as mensagens afetivas implícitas na voz e no gestual daquele que canta. Mais do que isso, experiências musicais afetivas como essa ajudam não apenas na modulação do comportamento e do humor do bebê, mas também aparentam constituir parte da base do pensamento musical humano no decorrer da vida (Ilari, 2006, p. 296).

Assim, a música representa significados para o ser humano, de acordo com o nível em que o mesmo se encontra e com as possibilidades de experiências às quais é exposto. Logo, ao ouvir uma música, podemos nos emocionar, despertando tristeza, alegria ou relaxamento, sentimentos diversos, os quais expandem o desenvolvimento da mente humana e as capacidades emocionais.

Vale ressaltar que a música se tornou conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular, devendo fazer parte do currículo de todos os níveis da Educação Básica a partir da Lei 11.769/2008, a qual passou por alterações, com a instituição de uma nova lei em 2016, a Lei 13.278/2016, dispendo a respeito da inclusão do ensino de Arte, como componente curricular obrigatório nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica, incluindo as artes visuais, música, dança e teatro como linguagens artísticas que devem estar presentes nos currículos da Educação Básica.

Tais leis trazem implicações para o currículo, pois ao reconhecer a relevância da música para o desenvolvimento integral, esta como uma arte, envolve apreciação, criação e percepção por meios de vivências sonoras. E não somente uma forma de otimizar a rotina ou de movimentos repetitivos ou coordenados.

Já na BNCC (Brasil, 2017), a música está atrelada à Arte e integrada à área das linguagens, uma vez que a música conversa com todos os campos de experiência da BNCC, figurando como uma linguagem que possibilita experiências significativas para o conhecimento e desenvolvimento de diversas habilidades. Embora nesta base os bebês sejam visibilizados por suas especificidades, há muitas críticas a respeito da elaboração desse documento orientador, especialmente ao propor o que deve ser ensinado nas escolas, minimizando a diversidade do Brasil e as singularidades da diversidade cultural existente no currículo, especialmente na Amazônia, região na qual estamos inseridos.

A partir disto, percebe-se a relevância que a música tem no currículo da Educação Infantil, enquanto linguagem essencial para o desenvolvimento humano, que precisa estar incluída nas práticas nos espaços educativos, não como uma linguagem que visa apenas otimização mecânica da rotina, mas também em práticas curriculares que estejam pautadas por intencionalidades para fins educativos, propiciando desenvolvimento, como propõem os documentos e leis aqui evidenciados.

Desse modo, Beyer (2003) teoriza a importância da música na essência da vida, principalmente da exposição precoce dos bebês a essa linguagem, tendo a afetividade como questão essencial neste contexto de relações, posto que há uma forte relação da linguagem musical com o desenvolvimento afetivo e emocionais dos bebês. Assim, Beyer (2003) destaca:

[...] que os processos cognitivos só podem acontecer quando passam pela questão afetiva. Qualquer aprendizagem musical nos bebês e nas crianças vai passar necessariamente pela relação entre a música e o adulto que com ela convive – pais, babás, avós ou professores –, sendo esta relação observada atentamente e percebida pelas crianças que ainda se encontram em um momento de comunicação não verbal (Beyer, 2003, p. 96).

A partir destas colocações de Beyer (2003) a respeito desse processo de desenvolvimento afetivo dos bebês, que ainda estão desenvolvendo essa comunicação verbal, surgem diversas especificidades e múltiplos desafios docentes, com o compromisso de oportunizar o desenvolvimento dessa linguagem no berçário. Diante dessa oportunidade, os bebês emergem em um mundo sonoro repleto de experiências que para além de contribuir para diversas áreas do conhecimento, a música também é pontuada por proporcionar ao ser humano vivências estéticas de intensos valores para a inteireza da constituição humana.

Neste viés, o repertório musical tem um importante papel, especialmente na Educação Infantil, desde sua escolha, passando pela construção do planejamento, até sua efetivação nas práticas junto aos bebês, como possibilidade de constituir-se em um instrumento rico para ampliar a oralidade e socialização por meio de variadas cantigas.

Segundo Moreira (2017), o repertório musical é entendido como:

[...] um material/instrumento importante na construção dos planejamentos e nas práticas docentes. Nesse contexto, entendemos a importância de um repertório ampliado e qualificado que possibilite aos professores trabalharem com uma variedade de músicas, proporcionando maior contato com a área da música para seus alunos, bem como apresentando riqueza de conteúdo, o que colaborará para o desenvolvimento da educação musical na Educação Básica (Moreira, 2017, p. 2).

O repertório musical precisa ser compreendido e entendido no contexto educacional como um importante instrumento, o qual viabiliza a organização ou seleção de um conjunto de músicas, canções, composições e outros elementos que subsidiem as vivências musicais nos

espaços educativos. Mião (2022) traz relevantes contribuições sobre repertórios musicais e o favorecimento da música para o desenvolvimento e percepção dos bebês, enfatizando que:

Quando um bebê tem como estímulo alguém cantando e batendo palmas e ele também o faz, são os padrões de semelhança sonoros e das ações que estruturam aquele complexo que tem como elemento central o que podemos chamar de “música”. Por outro lado, quando o bebê apenas ouve a música do “pintinho amarelinho” e de imediato aponta para a palma da mão (... *cabe aqui na minha mão*), a ação realizada por ele representa o material sonoro, apesar de não necessariamente produzir som, porém, em ambos os casos, o bebê lida com um complexo organizacional que os adultos atribuem como música (Mião, 2022, p. 75).

Dada a importância de seleção de um repertório musical na Educação Infantil e, em especial, do papel da docência com bebês para propiciar amplas experiências musicais, vale ressaltar estudos como de Ilari (2002) que evidenciam em suas pesquisas o bebê como “um ouvinte sofisticado, capaz de discriminar entre propriedades isoladas contrastantes da música tais como altura, contorno melódico, timbre, ritmo e frases musicais” (p. 88).

Assim, é válido pesquisar e discutir a questão da utilização da música nas práticas curriculares das docentes no berçário, partindo das ideias de Ilari (2002) de que os bebês são ouvintes sofisticados. Desse modo, as práticas curriculares envolvendo a linguagem musical podem ampliar o conhecimento por meio da expressividade, oralidade, emoções, afetividade e movimentos corporais, dentre outros aspectos que podem surgir neste processo.

Visto que a música é uma das primeiras artes da humanidade, assume diversos sentidos na vida dos seres humanos, desde os sons mais primordiais. De acordo com Pocinho (1999), as primeiras referências sonoras são as batidas do coração e o líquido uterino, que ampliam essa relação dos sons do corpo da mãe e bebê. Assim, a música pode envolver o ser humano a sentimentos extraordinários, com poderes reconfortantes, levando-o às emoções e sensações diversas que contribuem para o desenvolvimento humano.

Em razão disso, Gainza (1988) conceitualiza a música como uma prática cultural, enfatizando que musicalizar está muito além de performance, pois é permitir o desenvolvimento da sensibilidade, da expressão, da ludicidade e da receptividade aos diversos sons. Já para Weber (1998), música está relacionada como uma forma de arte, mais racional e simultaneamente mais irracional, existindo no pensamento, na sensibilidade e em formas culturais diferenciadas.

Neste viés de humanização, a música possibilita ao ser humano diversas experiências, as quais contribuem para a transformação, mudanças e aprendizagens naquele que experiencia, seja a partir do processo de vivências, do processo de memorização ou pelo processo de

formação. Com isso, há diversas definições em torno da discussão sobre a conceitualização de experiência, discutida em diversas vertentes.

No entanto, neste estudo, lanço mão da ideia de experiência proposta por Larrosa, que enfatiza o sentido de experiência como algo transformador e particular, ou seja, “a experiência, é para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular e próprio” (Larrosa, 2011, p. 15).

A partir do que propõe Larrosa (2011) sobre o quanto é particular a experiência para a constituição de cada ser humano, sendo a infância uma fase pela qual todos passam, merece destaque o fato de ela ter particularidades que propiciam a individualidade e a construção histórico-social própria, a partir das vivências de diversas experiências desde o nascimento, que progressivamente vão acompanhando o ser humano em todo seu aprendizado.

Sendo assim, a infância é o período de referência relacionado a como acessar e reconhecer emoções, expressões e relações, principalmente no âmbito familiar e nos espaços educativos por meio das interações. Neste viés, ao estarem em contato com a música, os bebês podem vivenciar experiências com as quais vão se constituindo e se desenvolvendo de forma lúdica e integral.

A respeito disto Soares (2008) afirma que:

Vivenciar música com bebês significa, pois, possibilitar, de forma lúdica, o seu contato com a música por meio do canto, da dança, tocando instrumentos e até mesmo ouvindo-a. Estas vivências proporcionam ao bebê momentos de intensas explorações, percepções e experimentações individuais e coletivas, necessárias ao seu desenvolvimento (Soares, 2008, p. 85).

Com isso, seria aconselhável às docentes que atuam nos espaços educativos o ato de conhecer e oportunizar as diversas possibilidades do uso da música em suas práticas curriculares, justamente nessa busca por contribuir para a constituição do ser humano e para a valorização da música como uma linguagem, uma vez que esta que propicia experiências e conhecimentos que vão constituindo o desenvolvimento humano em sua integralidade. No berçário, tem-se uma faixa etária que ainda não se apropriou da linguagem oral ou está iniciando a oralidade, mas usa da expressividade e de múltiplas linguagens para comunicar seus desejos, necessidades e emoções. Neste sentido, a linguagem musical pode ser um meio de ricas experiências e de comunicação gestual e sonoro.

Estas formas de comunicação singular do bebê estão presentes em diversas situações do cotidiano no ambiente educativo, visto que os bebês são compreendidos como sujeitos históricos e de direitos, ativos e não passivos, que participam desse processo educativo ativamente. Esta concepção é reafirmada no documento das DCNEI (Brasil, 2009), trazendo a

relevância de práticas curriculares pautadas na intencionalidade educativa para desenvolver de forma contextualizada as experiências junto aos bebês e crianças, assim dispo em seu artigo 4º que:

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Portanto, partindo dessa rítmica, dos bebês enquanto sujeitos de direitos que relacionam-se construindo suas identidades e produzem cultura no meio do qual fazem parte, acrescenta-se o papel das instituições educativas e das docentes, que, por meio do planejamento, organização do espaço da sala e das práticas, refletem as concepções que têm sobre bebês e crianças nesse movimento de educação e cuidado, como indissociáveis nas vivências do cotidiano no berçário.

A subseção seguinte aborda precisamente o conceito das práticas curriculares e como a linguagem musical é orientada a se efetivar no currículo da Educação Infantil no município de Belém, tendo como base as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil da Rede Municipal de Belém (Belém, 2012a, 2022a), tocando nas possibilidades de desenvolvimento dessas práticas por meio de projetos e ações envolvendo as diversas linguagens, dentre elas, a linguagem musical.

2.2 Na percussão entre práticas curriculares e linguagem musical no currículo da Educação Infantil no município de Belém

Percussão é a vibração a partir de um movimento ou batida de um instrumento, de modo que, nesta dissertação, a escolha por compreender essa vibração das práticas curriculares das docentes envolvendo a linguagem musical dá-se justamente porque estas práticas, se efetivam nos espaços educativos a partir das ações docentes juntos aos bebês e crianças, sendo necessário refleti-las a partir do processo de cuidado, de educação e das intencionalidades presentes nas relações que vão se efetivando entre docentes e bebês.

Com isso, no berçário, em que as práticas curriculares não partem de uma dinâmica focada em conteúdo ou das funções predominantes em escolas, evidenciam-se questões como: O que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? São questionamentos ainda necessários, uma vez que os sujeitos que fazem parte do processo educativo nas creches são opostos a esse

ofício de aluno. Por isso, tais questionamentos sobre ensinar não se enquadram na docência no berçário.

Este processo educativo na Educação Infantil se diferencia dos outros níveis e ainda mais nos berçários, por esta etapa estar pautada em práticas curriculares que se efetivam com particularidades e especificidades que estão distantes de questões conteudistas, tendo foco, antes, nas intencionalidades presentes nas relações indissociáveis de cuidar e educar.

Estas questões podem ser evidenciadas nas práticas curriculares protagonizadas pelas docentes que atuam no cotidiano das instituições educacionais, pois as práticas curriculares de um espaço educativo dizem respeito ao desenvolvimento curricular, carregando concepções, histórias, culturas e questões sociais, já que estas são orientadas por ações teóricas e práticas.

Sacristán (1999) ajuda a compreender a ideia de prática de maneira mais ampla, ou seja, para além da ideia de uma ação isolada, mas, como uma ação coletiva e cultural no espaço e tempo. Dessarte, “a prática é cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade” (Sacristán, 1999, p. 73).

Corroborando com o que propõe Sacristán (1999) a respeito da prática, Mendes (2008, p. 130) explicita que “as práticas curriculares conforme já explicitamos são aquelas implementadas e recontextualizadas nos determinantes escolares (espaço-tempo) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares”. Neste viés, as práticas curriculares exercidas no espaço e tempo do berçário reverberam as dimensões sociais e culturais que permeiam as concepções presentes nos espaços educativos e se efetivam na turma de berçário, onde as docentes atuam junto aos bebês e suas famílias.

Como é proposto por Lunardi (2005), as práticas curriculares não são ações isoladas, mas se efetivam no espaço e tempo dos espaços educativos. Neste sentido, afirma que:

[...] as práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo. São práticas na quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Portanto, quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem (Lunardi, 2005, p. 4).

Por conseguinte, as práticas que se efetivam nas instituições educativas são permeadas por diversos fatores que promovem reflexões a respeito da funcionalidade dessas práticas no cotidiano dos espaços educativos. As práticas curriculares são ações que vão desde a elaboração

até a implementação do currículo, reverberando suas funções a partir da forma como são praticadas nestes espaços.

Nessa esteira, Mesquita (2013) amplia essa ideia quando retoma em seu estudo como Mendes (2008, p. 116) associa a concepção de prática à de currículo e afirma que “os conjuntos de ações que compõem o currículo, são frutos desse processo de objetivação da cultura”. Assim, “prática e currículo formam um único conceito” (Mesquita, 2013, p. 68), ou seja, este conceito unificado é denominado de práticas curriculares.

Tais práticas vão se efetivando nos espaços educativos a partir de marcas históricas e culturais, revelando concepções e formas de organização e implementação do currículo no processo educativo das instituições. Assim, Mesquita (2013) diz que:

A partir da compreensão de que a prática é construída histórica e culturalmente e que as ações dos professores trazem suas marcas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, e que currículo também é uma construção cultural e, portanto, um modo de organizar uma série de práticas educativas, as práticas curriculares revelam as opções da escola (Mesquita, 2013, p. 68).

Diante do que propõe Mesquita (2013), é possível perceber que as ações docentes não se efetivam na neutralidade, mas trazem marcas históricas e culturais que vão construindo concepções e formas de efetivar o currículo. Neste sentido, as práticas curriculares que se efetivam na rede pública municipal de Belém são norteadas desde as Diretrizes Curriculares Municipais de 2012, com organização curricular orientada a partir dos projetos por linguagens.

A seguir, na próxima subseção, pontuo o currículo da Educação Infantil na rede pública de Belém, evidenciando a partir: das Diretrizes Curriculares de 2012 (Belém, 2012a), que propõe a implementação do currículo por linguagens na Educação Infantil no município de Belém, sendo a linguagem musical uma das linguagens a serem trabalhadas nesta primeira etapa educacional; e b) da nova proposta curricular das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Belém, 2022a) para a Rede Municipal de Belém.

2.2.1 Sintonizando a linguagem musical no currículo da Rede Municipal de Belém

Sintonizar significa ajustar ou colocar em frequência os sons; nessa subseção, este termo é usado no sentido de buscar as frequências nas quais a linguagem musical está sendo sintonizada no currículo da Educação Infantil no município de Belém, tendo por base as propostas curriculares que evidenciam esta linguagem.

Desde a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de 2012, a Rede Municipal de Educação de Belém vem trazendo o currículo por linguagens em sua proposta

curricular para a Educação Infantil. Este processo de reestruturação na rede municipal de educação foi marcado por formações continuadas e se deu no contexto nas unidades educativas para a elaboração dos projetos com essa nova organização, visando práticas que promovessem aprendizagens por meio das diversas linguagens, valorizando as culturas infantis norteadas pelos eixos das brincadeiras e interações, tendo os bebês e crianças pequenas no centro do planejamento.

Essa proposta curricular buscou garantir o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, além de valorizar as linguagens dos bebês e crianças pequenas, também evidenciando as produções e interesses das crianças, bem como a socialização das práticas com as famílias. Trouxe ainda a concepção de educação como direito da criança e pôs ênfase na indissociabilidade entre cuidar e educar.

Neste sentido, as DCMEI/2012 pontuam que:

A Educação Infantil é um direito da criança, um tempo-espaco singular de vivência da infância. As unidades educativas que atendem crianças de zero a cinco anos tem função sociopolítico e pedagógica, e o papel de promover o desenvolvimento integral das crianças pautando-se no cuidar e educar como dimensões indissociáveis nesse processo (Belém, 2012a, p. 17).

No entanto, muitas controvérsias emergiram em relação a essa questão da educação enquanto direito da criança, uma vez que, mesmo depois da homologação dessas DCMEI, por alguns anos ainda prevaleceu a oferta de atendimento a bebês e crianças, especialmente daqueles que comprovassem baixa renda ou situações de vulnerabilidade social e financeira. Havia então, visitas nas residências daqueles matriculados nos espaços educativos da Rede Municipal de Educação de Belém para que pudessem garantir a vaga.

Tal ação negava o acesso e direito de todos a essa primeira etapa da Educação Básica, fato este que ia na contramão do que propunha a LDB/1996, isto é, a educação como direito de todos. Atualmente, a Rede Municipal de Educação já não comunga com essa prática de visitas, realizando as matrículas de modo online, estando abertas à população em geral, sem distinção, buscando garantir os direitos de todos à educação.

As DCMEI/2012 buscam considerar os bebês e crianças como sujeitos capazes contrapondo-se às concepções de reprodutores das ações dos adultos ou relativas à incapacidade de construir saberes e conhecimentos. Antes, volta-se para considerar as manifestações das linguagens infantis visando o desenvolvimento integral. Neste sentido, para promover esse desenvolvimento, as diretrizes trazem a concepção de criança como sujeito histórico-cultural e que está inserida em diferentes contextos, sejam eles familiares, cultural ou sociais.

A partir dessa concepção, propõem às unidades educativas que assegurem:

- O respeito às singularidades e o ritmo do processo de desenvolvimento e aprendizagem próprios de cada criança;
- Interações pautadas na sensibilidade, proporcionando às crianças vivências diversificadas e articuladas com a sua realidade;
- Organização do espaço-tempo da educação infantil de modo que convide ao lúdico, às interações, às descobertas e às diversidades;
- Situações desafiadoras às crianças incentivando-as a criar, transformar, reinventar, construir, imaginar dentre outras possibilidades; (Belém, 2012a, p. 18).

Dessa forma, pode-se ponderar que, ao buscarem contemplar esse respeito às singularidades, por meio de sensibilidade, da organização do espaço, com situações lúdicas, as unidades educativas ampliam as possibilidades de experiências nas relações e práticas sociais que vão se estabelecendo por meio das interações e brincadeiras.

É neste contexto da ludicidade que a música está inserida no currículo da Educação Infantil da rede pública de Belém, figurando entre as linguagens que visam propiciar a expressão das crianças. Assim, o desenvolvimento e as aprendizagens são assegurados por meios das diferentes linguagens, de modo a:

- Valorizar bebês, crianças pequenas e pré-escolares como sujeitos com potencial para conhecer; assim, as práticas devem estar permeadas por diferentes formas de escutá-las e ouvi-las, em suas hipóteses, necessidades, desejos e interesses, reconhecendo-as, portanto, como produtoras e parceiras no seu processo de conhecer;
- Respeitar as diferentes formas que bebês, crianças pequenas e pré-escolares vivenciam e conhecem o mundo, bem como suas linguagens expressivas, manifestações, curiosidades e descobertas no ato de conhecer;
- Propiciar a expressão das crianças por meio das diversas linguagens: verbais, não verbais (oral, escrita, musical, corporal, teatro, dança, plástica, visual, da alimentação, da natureza, social, espacial, matemática, do sono, da chegada, da despedida, dos afetos, dos gestos, enfim de infinitas linguagens) previsíveis e imprevisíveis que emergem das práticas sociais, das interações, das brincadeiras presentes nas tradições culturais locais e brasileiras; (Belém, 2012a, p. 28).

A linguagem musical é uma das significativas linguagens presentes neste currículo, que oportuniza os bebês e crianças a expressarem, criarem, manifestarem as formas de viver e conhecer o mundo. No entanto, as práticas curriculares das docentes precisam estar pautadas em formas de escutá-los, observá-las e conhecê-los nessa parceria de cuidar e educar nos espaços educativos infantis.

Atualmente, o currículo do município de Belém vem passando por mudanças para atender às exigências do MEC, após a homologação da BNCC (Brasil, 2017), diante da qual os estados e municípios precisam ressignificar seus currículos. Desse modo, em 2022, foram publicadas para consulta pública as novas Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil.

Cabe iniciar este movimento por meio de formações continuadas, a respeito das quais as novas Diretrizes pontuam que:

Após a homologação da BNCC em 2017 a COEI iniciou os estudos da BNCC nas formações continuadas e em contexto de trabalho em que foram trabalhadas temáticas voltadas ao documento orientador da Base Nacional Comum Curricular para fazer uma ressignificação da proposta pedagógica curricular por projetos das linguagens articulando com a proposta do MEC (Belém, 2022a, p. 141).

Estas novas Diretrizes buscam contemplar as exigências do MEC; para tanto, a rede municipal propõe um currículo problematizado a partir das ideias de Paulo Freire, assumindo-se uma gestão democrática e popular, mobilizando saberes a partir das experiências das crianças, valorizando as vozes dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Em sua proposta para a Educação Infantil, propõe que as práticas assegurem os seguintes princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Belém, 2022a, p. 143).

As DCMEI/2022 pontuam a criança no centro da organização curricular, como sujeito de direitos, assim como nas DCMEI/2012, estando pautadas na “utilização de diversas linguagens (verbovisual, corporal, sonora, digital e artística), conhecimento lógico matemático e científico e análise dos fatos históricos e sociais a partir do contexto vivenciado pelos alunos” (Belém, 2022a, p. 47).

A gestão municipal assume uma perspectiva crítica de um currículo com base freiriana, propondo uma educação democrática e dialógica, trazendo em sua proposta curricular o currículo por linguagens, sendo que, nesta nova proposta, a música é evidenciada como uma linguagem sonora, sendo similar à musical.

Nessa perspectiva de organização curricular impulsionada pelas linguagens infantis, “não há caminhos previamente construídos, certezas cristalizadas, não é prescrição, mas oferece possibilidades para planejar, pesquisar, investigar e reelaborar a partir do experimentado com bebês, crianças” (Belém, 2022a, p. 224), pois as linguagens:

fazem parte da expressividade infantil, em que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas se comunicam chorando, falando, brincando, cantando, desenhando, dançando, representando na brincadeira do faz-de-conta, e outras que aprende nas relações com suas famílias, com outras crianças e professores. Assim, as propostas pedagógicas devem provocar e estimular a curiosidade e o aprendizado da criança, no sentido de possibilitar o seu desenvolvimento integral (Belém, 2022a, p. 224).

Percebe-se que é proposto nas Diretrizes um currículo com possibilidades abertas ao fazer curricular nos espaços educativos, pois as linguagens infantis que emergem nas relações

vão comunicando as necessidades, as curiosidades e as expressividades dos bebês e crianças, de modo que tais ações são imprevisíveis demais para estarem em um currículo prescrito e fechado.

Em relação à elaboração dos projetos na Educação Infantil do referido município, dinamiza-se por tramas conceituais, como é evidenciado neste trecho:

O Contexto da Gestão Municipal democrática e popular que assume em 2021 define os referenciais Freirianos a serem trabalhados na Educação Infantil e os projetos de trabalho passam a ser dinamizada por tramas conceituais, sistematização curricular que parte da premissa de escuta das crianças como mobilizadora de saberes resultantes das experiências vivenciadas nas realidades das crianças e suas famílias aos conhecimentos sistematizados historicamente, que de maneira dinâmica possibilite a ampliação de conhecimentos pautados em princípios éticos, estéticos e políticos com base na dialogicidade, amorosidade, problematização da realidade e processo de emancipação dos sujeitos (Belém, 2022a, p. 141).

A partir disto, as unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Belém elaboram seus projetos e planejamentos, de acordo com as orientações do caderno da COEI (Belém, 2022b), o qual propõe instrumentos para construção de projetos a partir de trama conceitual. Tal trama baseia-se nos saberes e expressividades das crianças a partir de diferentes conceitos que “figuram na trama conceitual: construção de conhecimento; amorosidade; colaboração; tolerância; sonhos/esperança; escuta; criticidade; saberes; cultura e curiosidade” (Belém, 2022a, p. 225).

A proposta curricular para a elaboração dos projetos por meios de trama conceitual dá-se com base em Saul e Silva (2021), que propõem a ideia de trama como diálogo na perspectiva freiriana. Trata-se então de uma trama aberta às possibilidades e intencionalidades com práticas curriculares articuladas aos saberes e experiências das crianças.

Portanto, a exigência das práticas curriculares com a linguagem musical na Educação Infantil é evidenciada por meio das Diretrizes Curriculares Municipais de Belém, ficando a cargo de cada espaço educativo organizar e elaborar seus projetos pedagógicos por linguagens para ser efetivado nas turmas. Assim, as práticas curriculares vão se efetivando nas unidades de Educação Infantil, buscando-se, a partir dessas orientações, efetivar o currículo, elaborando seus projetos e planejamentos, os quais envolvem as diversas linguagens, dentre elas, a musical.

A seguir, apresento a seção metodológica, evidenciando as escolhas teórico-metodológicas para se alcançar os objetivos propostos neste estudo.

3 PARTITURAS DA PESQUISA: O TRILHAR METODOLÓGICO

A partitura é uma parte importante na música, pois ela é o registro escrito dos sons, contendo as partes principais, que são as notas musicais, as quais darão harmonias, melodias e ritmos em uma determinada música. Assim, sendo como uma partitura, a metodologia é a parte essencial para o prosseguimento da pesquisa, contendo informações significativas para compreender os caminhos percorridos e as escolhas que constituem os procedimentos para alcançar os objetivos da pesquisa.

Nesta seção, apresento os caminhos que foram trilhados, bem como o cenário empírico no qual se constituem as práticas curriculares e as narrativas que enriquecem e dão vida a este movimento de investigação. Portanto, trago o contexto histórico do espaço educativo, o bairro onde está inserido, e as especificidades que me fizeram trilhar pela escolha deste lugar. Ainda serão destacados nas subseções o tipo de pesquisa, a caracterização das participantes e os instrumentos e técnicas para produção e análise dos dados.

3.1 No compasso para definir o *locus* da pesquisa

O compasso é a divisão sonora, sendo o fato que facilita as definições dos ritmos na composição e execução musical. Este termo é usado nesta subseção para apresentar as escolhas que foram realizadas nessa busca por definir o *locus* desta pesquisa, ou seja, que compõe o cenário das práticas curriculares das docentes e de suas narrativas. É o *locus* essencial para iniciar os procedimentos da pesquisa empírica envolvendo participantes, pois é necessário, a partir dessa escolha, passar por questões éticas, como: ter autorização tanto da SEMEC quanto da direção da unidade educativa, o aceite das participantes e, por fim, ser aprovado no Comitê de Ética.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa exploratória na SEMEC, na qual foi constatado que a referida secretaria está organizada por 8 distritos, que abrangem os bairros de Belém. Estes distritos são: Distrito Administrativo do Benguí (DABEN), o Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT), Distrito Administrativo de Belém (DABEL), Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS), Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT) e Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC).

Os espaços educativos da Rede Municipal de Educação estão distribuídos nestes distritos, somando um total de 152 instituições educacionais que atendem à Educação Infantil,

organizadas em Unidade de Educação Infantil (UEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF), Escola Anexa (EA), Organização da Sociedade Civil (OSC), e Escola Municipal de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (ECAAF). É possível observar essa distribuição na tabela 1:

Tabela 1 - Distritos que atendem Educação Infantil na Rede Municipal de Belém/PA

DISTRITOS	UEI	EMEI	EMEIF	EA	OSC	ECAF	TOTAL
DABEL	-	01	03	04	01	-	09
DABEN	06	07	10	04	08	-	35
DAENT	05	03	03	03	01	-	15
DAGUA	07	06	06	07	05	-	31
DAICO	02	07	05	-	07	-	21
DAMOS	04	02	02	-	01	04	13
DAOUT	01	-	03	-	-	06	10
DASAC	03	03	04	04	04	-	18
TOTAL	28	29	36	22	27	10	152

Fonte: Núcleo Setorial de Planejamento- NUSP/SEMEC (2022).

Após conhecer o panorama do quantitativo dos espaços que ofertavam Educação Infantil em Belém, continuei minhas incursões na pesquisa exploratória junto à Coordenação de Educação Infantil (COEI), na busca por uma unidade de Educação Infantil que realizasse trabalhos vinculados à linguagem musical em turma de berçários e que vinha destacando-se com práticas curriculares das docentes com essa linguagem, especialmente docentes que já tivessem experiências com esse currículo por linguagens.

Assim, a partir de dados obtidos nesse órgão, com a pesquisa exploratória, a EMEI Pratinha, destacou-se por ser (I) um dos mais antigos espaços da Rede Municipal a ter aderido ao currículo por linguagens; e, (II) integra as linguagens infantis no centro do seu planejamento pedagógico. Dentre os outros espaços que também possuem um histórico formativo com a implementação desse currículo, no ano de 2022, ano da pesquisa exploratória, havia alguns que não atendiam turmas de berçários, que é a turma de interesse nesta pesquisa ou não traziam com frequência a linguagem musical por meio dos seus projetos; além disso, muitos desses espaços

passaram por renovação em seu quadro docente e muitas dessas docentes eram oriundas do Processo Seletivo Simplificado (PSS) e ainda estavam conhecendo esse currículo por linguagens.

Com isso, no decorrer da pesquisa exploratória, a EMEI Pratinha foi o espaço educativo que contemplou aos critérios para a escolha, tendo turma de berçário. Outro fator que contribuiu para a escolha deste *locus* nesta pesquisa deu-se por este espaço educativo destacar-se, de acordo com COEI como uma instituição referência no atendimento com bebês, construindo projetos pedagógicos no berçário envolvendo a linguagem musical; também se destaca pela participação das docentes em apresentações culturais e musicais envolvendo os bebês e suas famílias nas Mostras de Saberes da Rede Pública Municipal.

Ainda a partir da pesquisa exploratória na COEI, constatou-se que este espaço educativo foi um dos primeiros que participaram da ressignificação da proposta pedagógica do município de Belém. A escolha por este *locus* justifica-se ainda por suas docentes de berçário estarem atuando na Rede Municipal há mais de 10 anos, e na EMEI Pratinha, há 9 anos; ali estão engajadas em práticas com a linguagem musical com bebês, o que pressupõe que seus relatos possam contribuir para a compreensão de como linguagem musical se efetiva nas práticas curriculares no berçário.

Esta escola de Educação Infantil faz parte do Distrito DABEN, distrito que abrange os seguintes bairros: Benguí, Cabanagem, Coqueiro, Parque Verde, Pratinha, São Clemente, Tapanã e Una. Este é o maior Distrito de Belém, e a EMEI Pratinha era o único espaço educativo que atendia berçário neste distrito até o ano de 2022, momento da pesquisa exploratória.

Vale ressaltar que a UEI passou por algumas reformas e, na ocasião, funcionava em outro prédio; em 2018, ocorreu a entrega do espaço educativo. Com isso, houve mudança administrativa, passando assim de UEI Pratinha para EMEI Pratinha, isto vem ocorrendo em especial em unidades que são inauguradas após a reforma, sendo a UEI Pratinha um desses espaços que passaram por esta mudança administrativa, passando a receber o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como escola. Dessa forma, tem diretora, coordenadora e conselho escolar; já as UEIs são compostas apenas por coordenação e não possuem conselho escolar.

Porém, com esta mudança na estrutura administrativa da EMEI Pratinha, segundo a COEI, devido à grande demanda da comunidade deste distrito, houve a necessidade de manter o espaço onde funcionava a UEI enquanto estava no período da reforma. Este espaço foi mantido, a princípio, como anexo da escola, ao passo que todo o corpo docente e o histórico

migraram da UEI para a EMEI. Na figura 1, observa-se a EMEI Pratinha, logo após sua entrega da reforma.

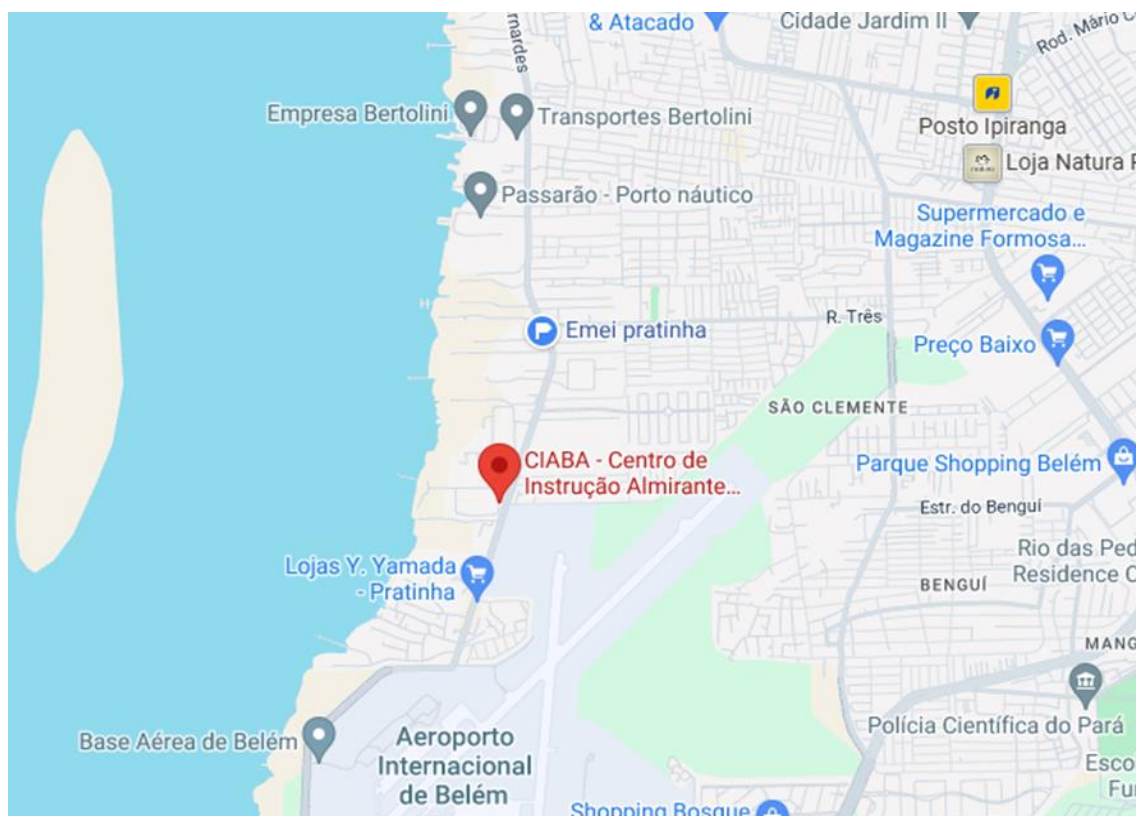
Figura 1- EMEI Pratinha entregue após reforma no ano de 2018



Fonte: Portal da Prefeitura de Belém, 2018.

A EMEI Pratinha funcionou por alguns anos tendo o seu anexo neste outro espaço, mas, depois de alguns anos, houve aumento significativo de matrículas no anexo, necessitando de mais recursos financeiros e de uma estrutura que atendesse a essa demanda. Para que não houvesse mais a divisão de recursos entre a escola e o anexo, aconteceu a instauração da UEI Pratinha em 2021, não sendo mais um anexo da EMEI; desta forma, seu histórico inicia-se a partir de sua instauração, tendo coordenação e corpo docente independentes da EMEI Pratinha. Vale ressaltar que a referida UEI não atende a turmas de berçários, somente a turmas de maternas e jardins.

A EMEI leva o nome do bairro da Pratinha, bairro que, até a década de 1970, era apenas uma extensão de terra com casas no entorno da Rodovia Arthur Bernardes, próximo à baía do Guajará. A partir da década de 1980, verificou-se um crescimento significativo do bairro, com a instalação da Empresa de Cervejaria Paraense S/A (CERPA) e empresas de pescas, assim como o Centro de Instrução Almirante Braz de Aguiar (CIABA) da Marinha do Brasil. A presença dessas grandes fábricas, empresas e centros de formação fez com o que o bairro crescesse, pois a procura por moradia aumentou, fazendo desse bairro um dos mais populosos de Belém e com muitas empresas nas proximidades da EMEI. Como é evidenciado na figura 02.

Figura 02- Localização geográfica do bairro da Pratinha onde fica situado a EMEI

Fonte: Google Maps, 2024.

A EMEI está localizada em um bairro bastante populoso e com grandes fábricas e empresas nas proximidades e também próximo ao aeroporto de Belém. Sendo que das sete EMEIs do distrito DABEN, a EMEI se destaca no atendimento com bebês, sendo a única deste referido distrito que atende berçário, tal como é pontuado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Espaços educativos que atendem berçário na Rede Municipal de Belém

DISTRITO	ESPAÇO EDUCATIVO	TURMA
DABEN	EMEI Pratinha	Berçário II
DASAC	EMEI Erê	Berçário II
DASAC	EMEI Canto do Uirapuru	Berçário II
DAMOS	UEI Maracajá	Berçário II
DAENT	UEI Wilson Bahia de Sousa	Berçário I e II
DABEL	OSC Creche Casa Lar Cordeirinho de Deus	Berçário I e II
DABEL	EMEI Professora Lúcia Soares Castro	Berçário I e II
DABEL	EMEI Professora Raimunda Lúcia Guerreiro	Berçário II

DABEL	OSC Creche Escola Iris Crianças aos olhos de Deus	Berçário II
DAGUA	OSC Centro Catequético de Promoção Humana	Berçário II
DAGUA	EMEI Venuzina	Berçário II
DAICO	EMEI Jaime da Costa Teixeira	Berçário II
DAICO	OSC Sociedade Beneficente Pequeno de Cristo Creche Edelburga Queiroz	Berçário II
DAICO	EMEI Luzmarina de Melo Muniz	Berçário I e II
DAOUT	EMEI Cotijuba	Berçário II
TOTAL	15	19

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela COEI (Belém, 2022b).

A partir deste cenário de atendimento aos bebês na Rede Pública Municipal de Belém, percebe-se que, até o ano de 2022, 15 espaços educativos atendem turmas de berçários nos vários distritos, somando 19 turmas. Dessa somatória, há somente 4 turmas de berçário I e 15 turmas de berçário II – destas 15, um total de 11 é de EMEIs ou UEIs que atendem os bebês em tempo integral (entrada às 07:30 e saída às 17:30), e 4 são organizações que atuam em parceria com a prefeitura de Belém. Neste contexto, o DABEN, mesmo sendo o maior distrito deste município, possui 1 turma de berçário, e somente na EMEI Pratinha. Este fato é observável na carência de oferta para atender bebês, o que gera grande número de bebês em lista de espera por vagas, como foi mencionado pela diretora na pesquisa exploratória.

O prédio da EMEI Pratinha situa-se na Rodovia Arthur Bernardes, Passagem Santo s/n bairro da Pratinha I. A escola foi fundada em 27 de outubro de 1986, a partir da doação de um terreno pela Força Aérea Brasileira de Belém, situado no bairro da Pratinha; o bairro e o espaço educativo receberam esse nome em homenagem aos filhos de hansenianos da colônia do Prata¹².

Na década de 1980, houve um crescimento populacional nesse bairro, devido às instalações de fábricas e empresas, com demandas socioeconômicas na comunidade, sendo uma delas creches. Os representantes comunitários solicitaram junto à prefeitura municipal de

¹² A colônia do Prata foi um conjunto arquitetônico composto de edificações de diferentes gerações surgidas a partir de 1898 pelos Missionários Capuchinhos da ordem da Lombardia, que instalaram uma missão no interior do nosso Estado, denominada Núcleo Colonial Indígena e do Maracanã, em 1898. Posteriormente, o nome foi mudado para Colônia Santo Antônio do Prata, que cuidava dos hansenianos (EMEI Pratinha, 2022, p. 7).

Belém, por meio da Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), a construção de uma creche com um anexo de uma fábrica de vassouras e picolés, tendo como objetivo principal a assistência às crianças e aos adolescentes que se encontravam em situação de rua e o anexo tinha o intuito de gerar renda às famílias a partir das vendas dos picolés e vassouras.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI Pratinha (2022), em 2008, foi concedida a autorização pelo Conselho Municipal de Educação para o funcionamento da Educação Infantil, ainda como UEI Pratinha. Vale ressaltar que essa instituição surgiu primeiramente com foco na assistência, passando por várias reformas no seu prédio, também redimensionando sua função curricular e social ao longo de sua trajetória, escrevendo capítulos na vida das muitas famílias atendidas nesta unidade a partir das DCMEI/2012.

Isso se deu com vistas a atender às Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil (Belém, 2012a), tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Assim, o seu projeto político pedagógico passou por reformulações aderindo à organização do currículo por meio dos projetos por linguagens, consolidando sua proposta pedagógica a partir das linguagens: oral, plástico-visual, gestual/corporal, intra e interpessoal, natureza e sociedade, e a linguagem musical.

Atualmente, tem-se o foco no âmbito educacional, o qual vem “valorizando as experiências vividas na comunidade, enfim fortalecendo saberes das crianças e adultos na comunidade local” (EMEI Pratinha, 2022, p. 14).

Este espaço educativo atende 5 turmas organizadas da seguinte forma: Berçário II, Maternal I, Maternal II, Jardim I, Jardim II. A EMEI atende especificamente Educação Infantil de 1 a 5 anos, completos até 31 de março. Essa organização do funcionamento, idade, quantitativo pode ser verificada no Quadro 3:

Quadro 3 - Organização das turmas, atendimento, funcionamento e quantitativo de bebês e crianças por turma

TURMA	IDADE	ATENDIMENTO	FUNCIONAMENTO	QUANTITATIVO
Berçário II	1 ano a 1 ano e 11 meses	Integral	07h:30m às 17h:30m	16 bebês
Maternal I	2 anos	Integral	07h:30m às 17h:30m	16 crianças
Maternal II	3 anos	Integral	07h:30m às 17h:30m	16 crianças
Jardim I	4 anos	Integral	07h:30m às 17h:30m	16 crianças
Jardim II	5 anos	Integral	07h:30m às 17h:30m	20 crianças

Fonte: Elaborada pela autora a partir da pesquisa exploratória no espaço educativo (2022)

O prédio original está passando novamente, por mais uma reforma, e o atendimento está acontecendo em um prédio alugado, situado também na Rodovia Arthur Bernardes, nº 199, em frente à empresa CERPA, sendo composto por 2 andares, divididos entre os atendimentos da EMEI Pratinha e da UEI Pratinha. Na parte térrea, funciona um salão de eventos da EMEI e UEI e o parquinho. No 1º andar, funciona a UEI Pratinha, e no 2º andar, se dá o atendimento da EMEI Pratinha. O espaço da EMEI é composto por: hall, brinquedoteca, refeitório, cozinha, um pátio e cinco salas, nas quais acontece o atendimento às turmas.

A seguir, na próxima subseção, apresentarei a pesquisa narrativa e sua relevância para compreender as experiências vividas e narradas a partir de lugares e tempos, sendo este tipo de pesquisa uma possibilidade para pesquisas em educação.

3.2 Nos acordes da pesquisa narrativa

Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente (Clandinin; Connelly, 2015, p. 49).

Os acordes são conjuntos de notas musicais que, ao serem tocados, produzem uma melodia, assim como os relatos que ecoam experiências e histórias de vida e formação ou de um contexto. Desta maneira, nesta subseção, apresento os acordes da pesquisa narrativa para a produção dos dados deste estudo.

Esta pesquisa desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa, pois este estudo se concretizou no entrelaçar de minhas experiências vividas e a realidade empírica da EMEI Pratinha, a partir das narrativas das docentes sobre a utilização da linguagem musical em suas práticas curriculares em uma turma de berçário. A respeito disso, Lüdke e André (1986, p. 18-19) ressaltam que a abordagem qualitativa visa “[...] compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas [...]”.

Portanto, ao buscar compreender o problema a partir da realidade das práticas curriculares da EMEI Pratinha, a abordagem qualitativa torna-se essencial, pois esta evidencia-se a partir de ações humanas em determinado espaço e tempo.

A partir disto, nessa busca por compreender a constituição da linguagem musical nas experiências que se efetivam nas práticas curriculares das docentes do berçário da EMEI Pratinha, recorro a Clandinin e Connelly (2015), quando propõem que as experiências educacionais deveriam ser investigadas narrativamente. Neste viés, docentes e bebês fazem parte de um cotidiano e vivenciam experiências singulares em um determinado contexto. Isto me levou a trilhar para a pesquisa narrativa.

Na pesquisa narrativa, de acordo com Clandinin e Connelly (2015), inicia-se geralmente com a narrativa do pesquisador, autobiograficamente relacionando-a com o problema da pesquisa, esboçando linhas teóricas que vão impulsionar possibilidades para a construção do texto. É uma possibilidade para pesquisa em educação, tendo o foco em experiências narradas dentro de uma temporalidade, com pessoas, a partir de ações em um determinado contexto.

Com isso, narrar fatos relativos a experiências vividas gera reflexões, experiências durante a pesquisa, que podem inspirar e aproximar tanto o pessoal quanto o social, ou seja, a narrativa faz parte da história da humanidade. Neste sentido, não se trata de falar sobre seres isolados, mas que vivem em um determinado contexto social, de modo que se precisa levar em consideração o meio social no qual os indivíduos interagem e se desenvolvem, gerando cultura, aprendizagens e o seu desenvolvimento.

A pesquisa narrativa pode fornecer subsídios ricos de reflexões, que emaranham o pesquisador e os participantes por meio de tensões temporais e discussões a respeito de determinados temas, práticas, histórias de vida e experiências.

Desse modo, corroboro a ideia de Rodrigues-Moura (2022), quando propõe que:

Pensar e escrever narrativamente requer a minha entrega como pesquisador para mergulhar para dentro e ir ao encontro das experiências que são (re)vividas e (re)contadas pelos colaboradores da pesquisa como um meio de que os fatos relatados estão no espaço tridimensional, em um movimento de ir e vir, entre experiências vividas, sentimentos, emoções e vivências de cada um (Rodrigues-Moura, 2022, p. 63).

Dessa maneira, a pesquisa narrativa vai além de um simples narrar, mas de gerar conhecimentos e tocar o outro e a si mesmo, a partir da voz reflexiva de histórias de vida, de experiências de vida e de profissão, de práticas em contextos, lugares e tempos. Tais aspectos envolvem os termos-chave da pesquisa narrativa, que, segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 76, grifo meu) são “*memória, fato e ficção, interpretação, história, contexto, imagem e metáfora*”, os quais constituem possibilidades para evidenciar um determinado problema.

As narrativas tornam-se instrumentos para compreender uma experiência educacional em um determinado tempo, local e cultura, valores e relações humanas, considerando o contexto do objeto de pesquisa.

Como ressaltam ainda Clandinin e Connelly (2015, p. 51), a “pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência”, pois:

É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que

compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social (Clandinin; Connelly, 2015, p. 51).

Com isso, é necessário considerar nas reflexões, especialmente no âmbito educacional, que, por trás de uma experiência, há sempre uma história contínua. Assim, “a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 30).

Desse modo, para compreender a constituição da linguagem musical no berçário a partir dos relatos das docentes, faz-se necessário levar em consideração que as práticas destas não se efetivam de forma isolada, mas dentro de um contexto social e cultural, que passa por transformações, marcadamente, a partir das vivências que levam a outras experiências, entrelaçando-se com a constituição da formação de todos os sujeitos envolvidos neste processo narrativo.

Assim, pesquisar narrativamente, de acordo com Clandinin e Connelly (2015), é levar em consideração o passado, o presente e o futuro, debruçando-se a partir do espaço e tempo sobre essas experiências narradas, em tempos nos quais vão constituindo os fenômenos da investigação. Partindo desse pressuposto, os relatos docentes sobre as práticas curriculares com a linguagem musical contribuem para a construção de conhecimento a respeito da prática na docência com e para bebês.

A seguir, apresento as participantes da pesquisa e suas caracterizações enquanto docentes de bebês, que dão vida a essa pesquisa a partir de suas narrativas a respeito de suas práticas curriculares com a linguagem musical no berçário.

3.3 Na harmonia para seleção das participantes

A harmonia é a mistura ou combinação sonora reproduzida de maneira agradável, que forma acordes expressando sensações harmoniosas. Neste sentido, busco essa combinação de experiências, de singularidades e das práticas curriculares envolvendo a linguagem musical para evidenciar as participantes desta pesquisa.

A seleção das participantes deu-se a partir da pesquisa exploratória e definição do *lôcus*. Na ocasião, foi constatado que o espaço educativo é constituído por apenas uma turma de berçário, sendo duas docentes que atuam na turma, pois estas fazem suplementação¹³ de carga

¹³ Na Rede Municipal de Educação de Belém, são lotadas 4 professoras por turma de berçário, sendo 2 professoras em cada turno. No entanto, no caso de haver vaga, a professora pode solicitar suplementar e assim ficar nos dois turnos na mesma turma ou em turma diferente, nesse caso as duas professoras suplementam na mesma turma.

horária e aceitaram participar voluntariamente desta pesquisa; principalmente, por desenvolverem práticas envolvendo a linguagem musical.

Essas docentes estão atuando há mais de 10 anos na Rede Municipal de Educação de Belém, com práticas envolvidas no currículo por linguagens na Educação Infantil, também estão há 9 anos no berçário da EMEI Pratinha, efetivando suas práticas com a música, envolvendo a participação das famílias dos bebês, realizando apresentações sonoras e culturais nos eventos e Mostra de Saberes da Rede Municipal de Educação de Belém.

Vale ressaltar que as identidades destas não foram reveladas, de modo que adotei nomes fictícios (Alzira e Eliana) como nomes para as duas docentes – as quais são exemplos na minha formação e motivaram-me a escolher essa profissão. A docente Alzira foi minha primeira professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e a docente Eliana foi minha professora da disciplina de Geografia desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e trabalhava com músicas durante as aulas, sempre contextualizava os conteúdos com algumas letras musicais, tornando-os mais fáceis de assimilar e as aulas dinâmicas, com momentos de cantigas de paródias ou de danças e alongamentos para relaxar.

Baseando-me nos princípios éticos, as docentes foram informadas e convidadas a participarem desta pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); também foram informadas a respeito do objeto e dos procedimentos metodológicos para a produção de dados desta pesquisa, podendo ainda retirar-se a qualquer momento, sem custos ou prejuízos.

Para se efetivar a produção dos dados, primeiramente, o projeto de pesquisa foi submetido à Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), para autorização da investigação na EMEI Pratinha. O projeto também foi submetido ao Comitê de Ética (Plataforma Brasil), por envolver seres humanos, sendo avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPa), por meio do projeto de pesquisa.

Desse modo, a referida pesquisa buscou atender aos princípios éticos necessários para realização da mesma, sendo autorizada pela SEMEC, em dezembro de 2022, a produção de dados na referida EMEI (Anexo A), e aprovada pelo Comitê de Ética no mês de abril de 2023, sob o número CAAE: 67192123.8.000.0018 e Parecer: 5.995.282 (Anexo B).

3.3.1 As docentes que atuam no berçário da EMEI Pratinha

Neste estudo, o termo docência é bastante utilizado no decorrer do texto, por este aproximar-se da ideia de encontro, aquele que acontece na relação com o outro, o que leva a refletir que não existe o ato de educar sozinho. Isto é essencial em ambos os níveis da educação, porém na educação com e para bebês, esta relação de proximidade e contato torna-se imprescindível no processo educativo.

Nessa ótica, Santos conceitua que:

A palavra do-cência com o seu prefixo “do” remete à ideia de encontro entre duas ou mais pessoas no ato pedagógico. A etimologia da palavra docência traz outro significado (‘ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender’), mas uma interpretação distinta foi feita aqui, partindo do princípio de que a docência acontece com um outro ou com outros. O professor pode se inspirar na sua história de vida para exercer a docência, mas ele não pode ser professor de si mesmo (Santos, 2021, p. 7).

Assim, partindo dessa ideia de que a docência acontece no exercício de práticas na relação com o outro, a docência em berçário evidencia essa ideia de encontro, abarcando diferentes papéis nesse processo de cuidar, educar e se relacionar, no qual a experiência atrelada à formação continuada é essencial para que as práticas curriculares sejam problematizadas, pensadas, refletidas e praticadas com intencionalidade educativa.

Para Josso (2010) a formação é um buscar e partilhar a partir do viver, evidenciando processos formativos em articulação com as experiências vividas, visto que, de acordo com a autora:

nem tudo pode ser contado, é preciso, pois, evocar experiências que são suficientemente significativas para compreender as correntes que animam o movimento de vida, escolher experiências que são apresentadas como testemunhos da construção identitária e que são outros tantos paradigmas de um caminho formativo (Josso, 2010, p. 205).

Corroborando as ideias de Josso (2010), fica evidente o papel das experiências vividas para a formação humana. Assim, percebo a relevância dos relatos docentes para a produção de conhecimento, pois cada experiência vivenciada ou narrada é única, e os modos como cada ser humano aprende ou ensina também são singulares. Diante disso, ao evocarem seus relatos, as docentes fazem escolhas de um percurso formativo, promovendo construção da identidade profissional e pessoal que as tornam singulares.

Esta singularidade torna a narrativa docente única e preciosa, como diz Santos (2021):

[...] a escuta do que os professores da Educação Infantil têm a dizer é uma das condições importantes para quem pretende compreender a docência e o currículo a partir do cotidiano escolar. Aqueles que vivem e fazem o currículo na escola são possuidores de informações e saberes preciosos (Santos, 2021, p. 3).

Desse modo, as narrativas das docentes do berçário da EMEI Pratinha podem ser instrumentos significativos para compreender as práticas com a música no berçário – mais ainda por estas docentes já terem anos de experiências nessa docência. Estas profissionais têm buscado aperfeiçoamento por meio da formação continuada na Rede Municipal de Belém, pós-graduação, mencionando, em seus relatos, que estão em constante busca por cursos envolvendo essa linguagem e por pesquisas atuais na literatura para que possam referenciar seus projetos para trabalhar a música com bebês no cotidiano escolar.

Sobre a relevância da formação continuada, Castro (2020) evidencia que:

A formação continuada, é de suma importância nos espaços da Educação Infantil como construção da identidade profissional do docente, haja vista que as práticas músico-educativas é um elemento a ser estudado de modo a instrumentalizar o docente não especializado na área de música, assim como é necessário a aproximação do saber a respeito da linguagem musical entrelaçado ao pedagógico para o desenvolvimento de habilidades das crianças pequenas (Castro, 2020, p. 66).

Todo esse processo formativo docente caracteriza a identidade e a singularidade destas docentes, as quais, mesmo trabalhando juntas e organizando seus planejamentos, vão ter práticas que serão únicas, com vivências e experiências que tornam suas narrativas ricas nessa busca por compreensões do que é praticado com os bebês a respeito da linguagem musical. Essa singularidade das práticas curriculares das docentes dá-se a partir de suas individualidades; para tanto, a seguir apresento o perfil formativo e profissional dessas docentes, caracterizando-as de acordo com seus processos formativos e profissionais.

Quadro 4 - Perfil formativo e profissional das docentes que atuam no lócus da pesquisa

Docentes (nomes fictícios)	Idade	Formação Inicial	Universidade	Pós-Graduação	Tempo de atuação na Educação Infantil da Rede Municipal de Belém	Tempo de atuação na EMEI Pratinha
Alzira	40	Pedagogia	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Especialização em Educação especial (UEPA)	11 anos	9 anos
Eliana	49	Pedagogia	Universidade da Amazônia (UNAMA)	Especialização em Psicopedagogia em Educação Infantil (Faculdade Cruz Azul)	23 anos	9 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dessa caracterização, é possível observar que ambas as docentes têm formação em nível superior. A respeito dessa exigência de formação de nível superior, a LDB/1996, em seu artigo 62, dispõe que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em ensino médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, art. 62).

Neste contexto, é possível compreender que a atuação docente na Educação Infantil parte do que propõe a LDB/1996, a qual exige atualmente formação mínima em nível superior para atuar na primeira etapa da Educação Básica, sendo necessária também formação docente continuada. Essa diretriz enfatiza que esta etapa é uma importante fase da formação humana, que exige pessoas habilitadas, evidenciando mudanças de funções e concepções sobre o que é ser docente na Educação Infantil – e mais ainda em turmas de berçários –, a qual pressupõe sensibilidade para estar presente nas ações e necessidade de cuidado e educação dos bebês.

Esta docência tem especificidades que a diferenciam das outras etapas educacionais, como ressalta Schmitt (2014) ao afirmar que:

Este processo é marcado, de certa forma, por dois movimentos: primeiro, o de afirmar o caráter docente e pedagógico da ação educativa das instituições de educação infantil, afirmando os aspectos que há em comum entre a ação das profissionais que atuam com esta etapa e os demais professores do Sistema Educacional (sobretudo pelo reconhecimento político da função de professoras); e, segundo, um movimento interno no campo da Educação, que procura identificar a especificidade da Educação Infantil, diferenciando-a da docência exercida em outras etapas (Schmitt, 2014, p. 34).

Cabe lembrar que as docentes que atuam na turma de berçário deste espaço educativo, são ambas licenciadas em Pedagogia, têm pós-graduação e contam mais de 10 anos de experiência na Educação Infantil na Rede Municipal de Belém, atuando há 9 anos em turmas de berçários na EMEI Pratinha e, efetivando ao longo destes referidos anos, diversos projetos envolvendo a linguagem musical em turmas de berçários.

A respeito da relevância da experiência docente, Clandinin e Connelly (2015, p. 29) pontuam que é uma possibilidade para compreender “como os indivíduos ensinam e aprendem, no como a temporalidade (contextualizando tudo em relação ao tempo) conecta-se com transformação e aprendizagem e no como as instituições interferem em nossas vidas”. Isto revela que pesquisar a partir das narrativas no âmbito educacional torna-se um essencial para compreender as experiências.

Nessa direção, Clandinin e Connelly afirmam que:

Narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin; Connelly, 2015. p. 48).

Portanto, considero aqui as experiências das duas docentes participantes dessa pesquisa, através de suas narrativas sobre as práticas curriculares envolvendo a linguagem musical em uma turma de berçário na EMEI Pratinha da Rede Municipal de Belém; precisamente essas experiências podem propiciar a compreensão do currículo no berçário. Assim, busquei tecer os fios investigativos para alcançar os objetivos deste estudo, levando em consideração suas concepções, crenças, saberes e valores que atravessam suas práticas, partindo do entendimento de que estas não se efetivam de forma neutra.

3.4 Cifrando as técnicas de produção e análise dos dados

No sentido literal na música, cifrar é usado para designar os acordes que serão tocados juntamente com a melodia. Desse modo, busco cifrar as técnicas para obtenção e análises dos dados que entoarão os acordes para atingir os objetivos desta pesquisa.

A produção dos dados deu-se a partir da entrevista narrativa a respeito das práticas curriculares das docentes envolvendo a linguagem musical no berçário da EMEI Pratinha. Tendo em vista alcançar os objetivos deste estudo, lancei mão desse tipo de entrevista porque permite ao pesquisador esse movimento de imersão nas experiências vividas, situações ou eventos que levam à construção de conhecimentos a partir das narrativas.

Neste sentido, a entrevista narrativa permite ao narrador contar sua história dentro de um contexto e sobre algum acontecimento, bem como falar de suas práticas. Desse modo, este instrumento permite conhecer uma realidade, sem a intenção de julgar verdades ou comprovar hipóteses. Antes, a ideia é gerar reflexões como é pontuada por Clandinin; Connelly (2015):

“reflexões sobre Educação porque à medida que pensamos sobre o aprendizado de uma criança, sobre a escola, ou sobre uma política em particular, há sempre uma história, que está sempre mudando e sempre encaminhando-se para algum outro lugar” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 31).

Já com *lócus* indicado na pesquisa exploratória pela COEI, minhas idas ao espaço foi para conversar com a diretora. Na ocasião, apresentei meu projeto de pesquisa, e ela autorizou o desenvolvimento da pesquisa na EMEI. Assim, fui em busca de aproximações com as participantes, apresentei minha intenção de pesquisa por meio do projeto, dialogamos e as mesmas aceitaram contribuir com a pesquisa. Neste processo inicial, também conheci o espaço

físico de atuação das docentes e a turma do berçário, sendo também apresentada como pesquisadora às famílias durante uma reunião de pais.

Após a aprovação do Comitê de Ética, já mencionado anteriormente e autorização da SEMEC/Belém, fui em busca de aproximações com o contexto da EMEI Pratinha, para conhecer a realidade e aproximar-me das participantes. Vale ressaltar esta aproximação entre pesquisadora e as participantes é relevante em especial na pesquisa narrativa.

Durante esta aproximação, dialogamos a respeito da entrevista para marcarmos a data e o melhor horário para as duas participantes. Informei que a entrevista seria individual, para não haver interferências na espontaneidade da narrativa de cada participante, posto que:

A forma como um entrevistador age, questiona e responde em uma entrevista formula uma relação e por isso os participantes respondem e dão relatos de suas experiências. O mesmo ocorre considerando as condições em que a entrevista acontece e também a forma, por exemplo, o local, a hora do dia, e o grau de formalidade estabelecida (Clandinin; Connelly, 2015, p. 153).

Em face do exposto, as entrevistas aconteceram no dia 18 de maio de 2023, no horário da manhã, data acertada com a direção da escola e com as docentes. A diretora cedeu sua sala para que as entrevistas acontecessem de forma tranquila e particular. Na ocasião foi informado às participantes que as entrevistas seriam gravadas em áudio, sendo autorizada a gravação e transcrição para uso no texto da dissertação, em apresentações e publicações de artigos envolvendo a pesquisa.

A primeira entrevista iniciou às 10h, com duração de 50 minutos, e foi realizada com a docente Alzira. A partir das perguntas (Apêndice A), Alzira pôde rememorar sua prática com a linguagem musical. A docente ainda trouxe memórias de músicas que, como mãe, cantava para sua filha, músicas as quais ela canta para os bebês. Pontuou a relevância dessa linguagem para o desenvolvimento integral dos bebês, bem como o fato de que busca aprimorar-se para a construção dos projetos para desenvolver suas práticas curriculares na turma.

A segunda entrevista iniciou às 11h, com duração de 40 minutos, e foi realizada com a docente Eliana. Durante este momento, Eliana contou de suas práticas na Educação Infantil e de sua experiência na docência com bebês. Pontuou o quanto suas práticas com a linguagem musical estão imbricadas em suas vivências com a música, especialmente com as músicas regionais e busca relacionar essas experiências em suas práticas com os bebês.

A partir disto, com a obtenção dos dados, debrucei-me sobre o movimento de análise. Para tanto, busquei aporte teórico-metodológico na Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada nos estudos de Moraes e Galiazzi (2016), buscando compreender os dados obtidos a partir dos relatos transcritos que constituem o *corpus* da pesquisa.

Este tipo de análise encontra-se nos extremos de duas renomadas análises, a de conteúdo e do discurso, possibilitando ao pesquisador envolver-se de modo mais consciente nesta reconstrução constante de seus mundos, especialmente por intermédio da linguagem. A ATD permitiu-me ir e vir a partir do que se mostrava nas narrativas, momentos de busca por aproximações, compreensões e discussões, em um movimento de interpretação e reflexão.

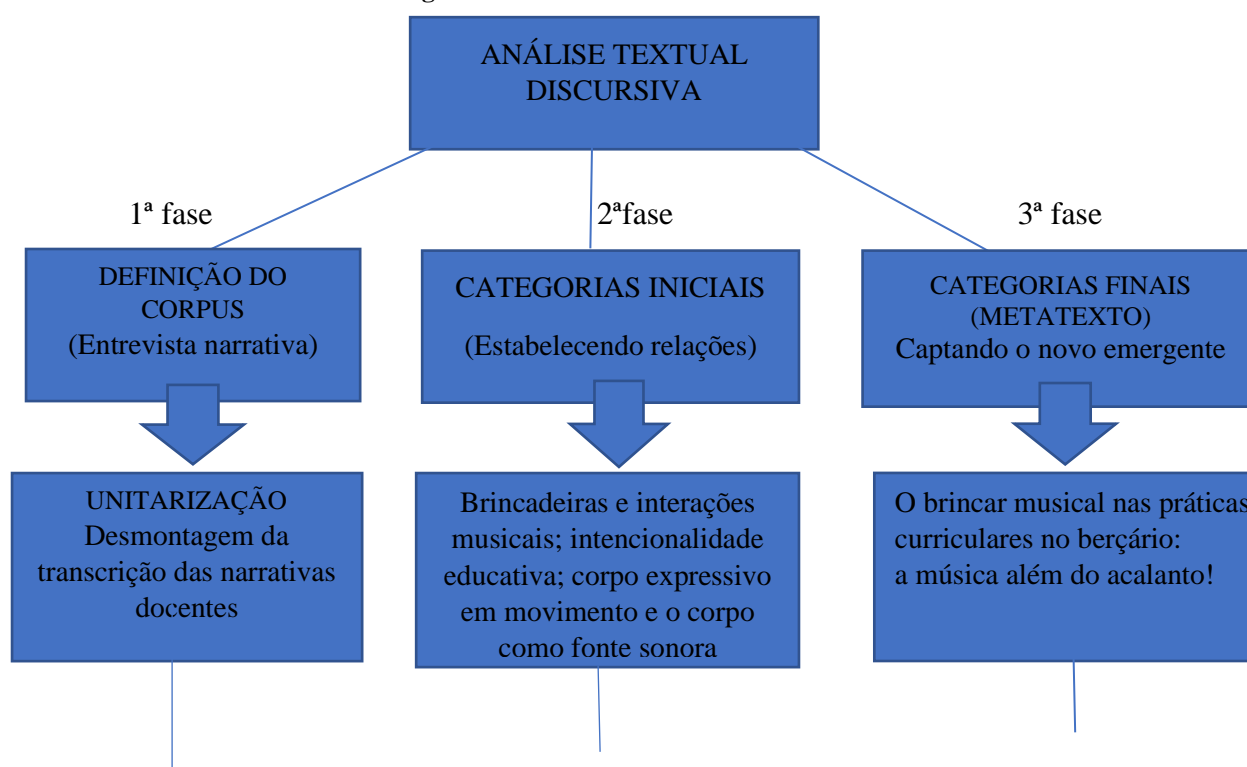
Nessa direção, Moraes e Galiuzzi (2006) expressam que:

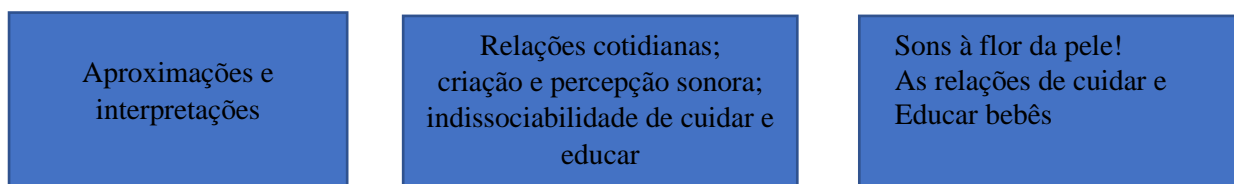
A análise textual discursiva constitui processo recursivo continuado para uma maior qualificação do que foi produzido. “O processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”. É um processo em que o pesquisador movimenta-se com as verdades que tenta expressar (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 122).

Diante disto, este tipo de análise desenvolveu-se a partir de unitarização das falas transcritas dos participantes da pesquisa, com estas tornando-se textos de campo inicial. Em seguida, é feito recorte a partir de unidade de significados das narrações. Nesta pesquisa, utilizo as unidades empíricas (fragmentos narrativos), trazendo as expressões mais recorrentes ou comuns nas narrativas das docentes.

Estas categorizações se dão com base na “interlocução empírica, na interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 118). Baseando-me no que propõem Moraes e Galiuzzi (2016), sobre os passos da ATD, apresento na Figura 2, a síntese do percurso imersivo a partir das narrativas docentes, tendo por base as principais ideias propostas pelos autores para realizar a ATD.

Figura 3 - Passos da Análise Textual Discursiva





Fonte: Elaborado pela autora com base em Moraes e Galiuzzi (2016).

Seguindo os passos da ATD, busquei, a partir das unidades empíricas, aproximações de sentidos, fazendo a unitarização dos relatos docentes. Estas desdobram-se para as categorias iniciais, num processo de imersão e interpretação para as categorias finais que geram o metatexto. Nesse movimento, as narrativas ancoradas aos referenciais teóricos e reflexões da pesquisadora embasam a discussão e a produção de conhecimento.

Destacando a importância desse movimento para se compreender e gerar conhecimento de forma singular, as categorias foram emergindo ao longo desse processo de aproximação das narrativas docentes. Isto é possível devido à singularidade e imersão que a ATD propicia, principalmente pelo movimento interpretativo próprio da pesquisadora, a partir de conhecimentos adquiridos e modos de olhar e interpretar durante a desmontagem do texto, nessa busca em categorizar.

A partir desse movimento de unitarização, interpretando o que se mostra nos dados produzidos, tendo por base as unidades empíricas, foi possível ir estabelecendo relações entre estas unidades na busca por atingir os objetivos deste estudo e assim, fui definindo as categorias finais, constituindo-se um momento de mergulho. De acordo com Moraes (2003, p. 192), “esse processo em seu todo pode ser comparado como *uma tempestade de luz*” na busca de novas compreensões, num movimento de construção e reconstrução, a partir da sistematização de procedimentos próprios desse tipo de análise.

Moraes e Galiuzzi (2016) ainda enfatizam que é um processo recursivo de um conjunto de conhecimentos a partir daquilo que se mostra e principalmente a respeito do que os participantes dizem a respeito daquilo que se busca compreender.

Portanto, a seguir, apresento no Quadro 5, o resultado final, após um longo processo desse movimento imersivo nas narrativas, exercitando a ATD em busca de compreensão das práticas curriculares das docentes, trazendo trechos narrativos nas unidades empíricas, utilizei nessa unitarização cores para sinalizar tais aproximações das narrativas, que me levou às categorias iniciais, após atribuir sentidos e desdobramentos interpretativos, pude captar o que emergiu de minhas interpretações e elencar as categorias finais que constituirão a produção dos dois metatextos.

Quadro 5 - ATD: categorizando da imersão empírica aos desdobramentos interpretativos

Unidades empíricas (desmontagem do texto)	Categorias iniciais (estabelecendo relações)	Categorias finais (captando o novo emergente)
“A gente trabalha com a música, de diversas formas, principalmente a partir do brincar” (Eliana)	Brincadeiras e interações musicais	O brincar musical nas práticas curriculares no berçário: a música além do acalanto!
“A música ela é bem abrangente, pra gente trabalhar com os bebês, em especial brincando com os diferentes sons e por meio de movimentos corporais” (Alzira)		
“a gente vem observando essa riqueza da brincadeira com os sons além também de trazer novas cantigas, novos repertórios, novas experiências sonoras por meio dos nossos projetos” (Alzira)	Intencionalidade Educativa	
“elas gostam muito de música que tem que remexer com o corpo, com o movimento e sons do corpo, bater Palmas, pular, expressar” (Eliana)	O corpo expressivo em movimento	
“Na prática com a música, usamos instrumentos que a gente mesmo confecciona junto com os bebês, ou que fazem parte do cotidiano deles ou próprio corpo como fonte sonora” (Alzira)		
“eles apreciam músicas que podem mexer com o corpo, expressar e criar sons” (Eliana)	O corpo como fonte sonora	
“Nas situações de aprendizagens, usamos coisas concretas do dia-a-dia deles, usamos músicas nas relações cotidianas” (Alzira)	Relações cotidianas	Sons à flor da pele! As relações de cuidar e educar bebês
“buscamos construir nossos projetos com essa linguagem fazendo relação com o cotidiano deles, do meio cultural e social” (Eliana)		
“O currículo da Educação Infantil, que fala do desenvolvimento das práticas mesmo a partir do cotidiano das crianças” (Alzira)		

<p>“Planejamos uma situação envolvendo o banho e músicas que remetiam à temática do banho, partes do corpo, sons da água” (Eliana)</p>		
<p>“utilizamos no dia a dia, as garrafinhas pets a gente coloca grãos (feijões), pode colocar variados tipos de sementes para fazer o ruído, pra mostrar pra eles essa diversidade de sons, aguçando a percepção auditiva e relacionamos com a alimentação deles” (Alzira)</p>	Criação e percepção sonora	
<p>“Situações de aprendizagens no refeitório com as músicas que eles gostam de interagir e relacionamos com a alimentação” (Eliana)</p>		
<p>“A música está na rotina, no cotidiano deles, as vezes acontecem situações de aprendizagens no refeitório com as músicas que eles costumam cantar e relacionamos com a alimentação do dia a dia deles” (Alzira)</p>	A indissociabilidade de cuidar e educar	
<p>“A música a gente utiliza desde o momento da chegada, na roda musical, na hora da alimentação, no banho no momento do sono, nas situações práticas e fazendo relações de cuidar e educar” (Eliana)</p>		

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, essas duas categorias finais me permitiram ir em busca de compreensão dos dados. Como enfatiza Moraes (2003), esse tipo de análise não pretende testar ou comprovar hipóteses, mas sim compreendê-las. Desse modo, as categorias foram surgindo e assumidas por meio das minhas interpretações, as quais serão fundamentadas teoricamente a seguir no metatexto, gerando conhecimento sobre as práticas curriculares com a linguagem musical com os bebês da turma do berçário.

4 OS TIMBRES DAS NARRATIVAS DOCENTES: A LINGUAGEM MUSICAL NAS PRÁTICAS CURRICULARES DO BERÇÁRIO

Nesta seção, apresento os resultados da pesquisa, tendo por base os timbres das narrativas de duas docentes (Alzira e Eliana) que atuam no berçário da EMEI Pratinha, timbres que significam a diferenciação dos sons, sendo caracterizada a partir de vozes ou instrumentos musicais. Esta palavra é utilizada nesta seção justamente por cada pessoa possuir um timbre vocal único, que nos diferencia uns dos outros, onde, através da voz é possível identificar a intensidade, qualidade e entonação sonora.

Neste intento, a narrativa de cada docente ecoa timbres únicos que personalizam os dados desta pesquisa, a partir da imersão nesse processo recursivo da ATD, categorizando e buscando essa compreensão do que estas narrativas revelam a respeito de suas práticas curriculares envolvendo a linguagem musical no berçário.

Para tanto, além dos trechos das narrativas, convido teóricos que abarcam a discussão sobre a música enquanto linguagem a ser trabalhada com bebês e outros que tratam sobre a docência com e para bebês, na tentativa de alcançar os objetivos da pesquisa. Partindo da perspectiva que as práticas curriculares são as ações realizadas pelas docentes, estas não se efetivam isoladas, mas, junto aos bebês, a partir de um currículo que não é neutro, mas que é político, histórico e cultural, isto repercute nas práticas que são efetivadas no cotidiano deste espaço educativo.

Nas subseções a seguir, apresento os resultados desta pesquisa, por meio de dois metatextos, os quais foram provenientes das categorias finais que resultaram das análises da imersão deste estudo. Pontuando o que ecoaram das narrativas sobre a constituição da linguagem musical no berçário, as quais culminaram em elementos significativos a respeito da música no currículo do berçário, possibilitando a compreensão da forma como a música é vivenciada pelos bebês e as intencionalidades em relação ao uso da referida linguagem nas práticas curriculares no berçário da EMEI Pratinha.

4.1 O brincar musical nas práticas curriculares no berçário: a música além do acalanto!

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela metaforicamente, “transforma-se em sons” (Brito, 2003, p. 35).

Como já mencionado nesta dissertação, o currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Belém efetiva-se nos espaços educativos por meio de projetos envolvendo as diversas linguagens. Durante a entrevista narrativa, as docentes pontuaram que a linguagem musical é muito frequente em seus projetos. Informaram que estavam colocando em prática um projeto que tinha a linguagem musical como a linguagem impulsionadora, ou seja, a linguagem principal. O projeto é intitulado “*Cante, brinque e encante*”, o qual traz como objetivo geral: “*Favorecer o desenvolvimento da criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, concentração, do respeito ao próximo, além de contribuir para uma efetiva consciência corporal e de movimentação*” (Anexo C).

De acordo com a justificativa do projeto, este surgiu a partir das observações e interações entre docentes e bebês, relacionado pelo grande interesse dos bebês por brincadeiras sonoras e por movimento expressivos, por vídeos musicais, por imitarem vários sons, gestos, e pela curiosidade em explorar sons dos corpos e de objetos. Sempre que ouviam alguma canção movimentavam-se com alegria, apreciavam dormir com canções de ninar e músicas clássicas. A partir de diálogos com as famílias, houve relatos sobre o gosto e interesse dos bebês por essa linguagem também no meio familiar, bem como o brincar como forma de expressão e criação sonora, sobre isto Brito (2003, p. 35) evidencia que, a criança “fazendo música, ela metaforicamente, transforma-se em sons”.

Brito (2003) contribui para entender que a linguagem musical favorece o desenvolvimento das outras diversas linguagens, que vão desenvolvendo integralmente os bebês. Para tanto, ouvir e observar os gostos e interesses dos bebês, as formas como eles interagem com os sons, são possibilidades para elaborar projetos que tenham significados para eles e os ajudem a se desenvolver, algo que os coloca no centro do planejamento. Cabe então considerar que, “[...] desta forma, estar com os bebês, aceitando o desafio de conviver com suas especificidades, reafirma a necessidade de aprendermos a ver e ouvir suas linguagens” (Ostetto, 2008, p. 47).

Neste sentido, as práticas curriculares com a linguagem musical que vão se efetivando nessas relações buscam evidenciar os bebês como sujeitos sociais e de direitos, que dizem, que sinalizam e que contribuem no processo educativo. Por isso, Santos (2021) enfatiza que esta docência é relacional e interpretativa, ao dizer que:

A docência é essencialmente relacional, como discutido anteriormente, mas a ação pedagógica com bebês não se constitui apenas das relações entre os humanos, ela é também interpretativa. É interpretativa porque enquanto o professor está em relação com o bebê e observa-o em ação, ele procura compreender o que ainda é desconhecido, tomar decisões para atender o que está sendo demandado pelo bebê,

confirmar conjecturas elaboradas a partir de cenas visualizadas anteriormente, potencializar as ações dos bebês e nutrir a sua ação pedagógica com elementos que atendam às especificidades do currículo para aquele grupo de crianças (Santos, 2021, p. 10).

Santos (2021) propõe que, para atender às demandas, é essencial nesta docência observar os bebês em ação, para que assim possa-se interpretar as necessidades e interesses da turma. Com isso, é importante salientar que não basta observar, pois é preciso ainda interpretar e buscar atender essas especificidades com práticas planejadas para potencializar essas ações. Sobre isto, a docente Alzira relata que, “a gente vem observando essa riqueza da brincadeira com os sons, além também de trazer novas cantigas, novos repertórios” (Alzira), ou seja, buscam observar, interpretar e planejar as vivências musicais para nutrir as demandas da turma. À vista disso, Tristão acrescenta que:

O trabalho pedagógico com os bebês não se resume a observá-los, mas a observação é base para organizar as ações pedagógicas que tenham como meta o respeito para com cada um, pelas suas singularidades, pelos sinais comunicativos que emitem. Conhecendo cada um dos pequeninhos haverá mais elementos para estruturar a prática (Tristão, 2004, p. 118).

Barbosa e Fochi (2012, p. 7) abordam ainda a complexidade da educação com e para bebês, ao dizerem que “eles não falam, mas dizem, convocam, anunciam e denunciam”. Desse modo, os autores pontuam que os bebês participam ativamente do processo educativo nos espaços educativos, pois dizem muito quando expressam suas emoções sonorizando seus corpos, seja chorando, sorrindo, gesticulando e também denunciam quando algo não lhes agrada.

A música, de acordo com as narrativas docentes, vai constituindo-se no berçário da EMEI Pratinha com práticas curriculares a partir do brincar musical, seja na criação e experimentação dos sons de seus corpos, seja pela criação de movimentos e exploração de objetos sonoros. Desse modo, os bebês vivenciam esse mundo lúdico e sonoro no qual estão inseridos desenvolvendo suas emoções, criatividade, sensibilidade, dentre outras habilidades. Como enfatizado por Brito (2003, p. 35), “a criança é um ser brincante” e, neste ato de brincar, vivenciar, criar e explorar ritmos e sons, o bebê absorve experiências que o constituem integralmente.

Assim, a música insere-se no berçário da EMEI Pratinha para além de acalantar os bebês nos momentos de acolhimento, de choro, sono ou da alimentação. As narrativas docentes pontuaram que suas práticas curriculares buscam propiciar aos bebês vivências e experimentações corporais e sonoras que vão constituindo o desenvolvimento integral nas particularidades da educação com e para bebês. Sob essa ótica, a docente Eliana acrescenta que

“a linguagem musical, é uma das linguagens, que mais utilizamos em nossa prática, e uma das mais importantes, ao meu ver, para o desenvolvimento integral dos bebês” (Eliana).

A partir disto, as narrativas docentes reafirmam que a música enquanto linguagem desempenha papel primordial para o desenvolvimento da imaginação, coordenação motora, da sensibilidade, da oralidade e da expressividade na turma do berçário. Neste viés, esta linguagem é evidenciada nas práticas curriculares de forma lúdica, por meio das brincadeiras nos variados momentos do cotidiano do berçário, como indica a docente Eliana quando relata:

A música está presente desde o momento que a criança chega no espaço educativo, *a gente trabalha com a música de diversas formas, principalmente a partir do brincar*, planejamos a musicalização para receber eles, aí depois a gente vai para o momento da acolhida, com nossa roda musical, às vezes utilizamos caixa de som, outras os instrumentos musicais, nossas vozes para cantar com eles ou imitações de sons de animais envolvidos nas cantigas, desenvolvendo a expressividade, imitação, imaginação (Eliana, grifos meus).

A partir deste excerto, é possível perceber que as práticas curriculares na turma de berçário oportunizam o brincar musical, propiciando o explorar, imaginar, experimentar e criar. Neste sentido, as docentes buscam articular esta linguagem para favorecer as experiências dos bebês, para além da ludicidade e da expressividade de seus corpos, ao passo que também aguçam curiosidades a respeito dos variados sons e timbres, e contribuem com aprendizagens sobre as características dos animais envolvidos nas cantigas.

A narrativa de Eliana traz a linguagem musical em diferentes momentos, como na acolhida, que é o momento de despedida da família, que demanda cuidado, afetividade, colo, atenção e diálogo entre docentes, bebês e famílias, para que tanto os bebês quanto os familiares sintam-se seguros e acolhidos neste ambiente educativo. É possível pontuar ainda que as ações musicais que a docente narra têm uma intenção deliberada ao propor situações carregadas de potencialidades sonoras, trazendo a musicalização de forma planejada.

Bréscia (2003, p. 81) pontua ainda a importância desse trabalho com a música, acrescentando que “[...] além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. Além de todos estes aspectos que Bréscia (2003) aponta, a linguagem musical contribui por meio das canções para entoar rimas, gestos, relaxamento, onomatopeias que auxiliam no desenvolvimento da socialização e da linguagem, como propõe Silva (2015):

Através dos gestos presentes nas canções, as crianças podem aprender a fazer os mais diversos movimentos corporais, identificar as partes do corpo, relaxar, praticar a pulsação, a coordenação motora; podem desenvolver a lateralidade, expressar-se musicalmente por meio dos gestos, aprender a entonar os contornos melódicos, praticar sons onomatopéicos e, conseqüentemente, aumentar sua percepção sonora

com relação ao meio ambiente, além de auxiliar no desenvolvimento da linguagem e na socialização (Silva, 2015, p. 41).

Corroborando o que indica Silva (2015), a docente Alzira contribui ao dizer que os bebês “são muito expressivos, gostam de explorar sons de seus corpos e de músicas que têm comandos para movimentar como: bater palmas, rodar, pular, gargalhar e imitar vozes ou sons de animais” (Alzira). Tais ações aguçam a interação, a melodia, a curiosidade e a percepção sonora, pois, ao entonar as onomatopeias, por exemplo, colocam seus corpos a exercerem diversas funções, bem as expressões faciais, sensoriais e auditivas.

Nesta direção, Alzira narra ainda que:

A música ela é bem abrangente, pra gente trabalhar com os bebês, em especial brincando com os diferentes sons e por meios de movimentos corporais, a linguagem musical, contribui para o desenvolvimento integral dos bebês, por estarem nesta fase iniciando a oralidade, coordenação motora e sensibilidade nesse mundo sonoro. E eles apreciaram muito, em especial duas situações de aprendizagem que foram: a parlenda “Festa do Tatu” e a cantiga “A mulher do sapo”, estas envolviam comandos relacionados às questões cotidianas e também levamos curiosidades sobre os animais (Alzira, grifos meus).

A docente traz neste relato memórias de suas práticas curriculares com a linguagem musical, citando duas ações musicais envolvendo parlenda, a “Festa do Tatu”, que envolvia rimas e situações cotidianas como a alimentação, já a cantiga “A mulher do sapo”, que é uma brincadeira musical que estimula a expressividade e o movimento corporal. De acordo com Alzira, estas experiências foram bastante apreciadas pelos bebês, solicitando a repetição das mesmas.

A respeito dessas ações, Alzira ainda enfatiza que “para além de trabalhar a música envolvendo um animal, movimentos, sons e expressões, apresento elementos concretos sobre o animal fazendo relações desde onde vivem, seus sons e suas características” (Alzira, grifos meus). Tal aspecto propicia aprendizagens aos bebês por meio dessas experiências musicais.

Em relação a experiências como estas, o RCNEI/1998 evidencia que:

Ouvir e classificar os sons, valendo-se das vozes dos animais, dos objetos e máquinas, dos instrumentos musicais, comparando, estabelecendo relações e, principalmente, lidando com essas informações em contextos de realizações musicais pode acrescentar, enriquecer e transformar a experiência musical das crianças (Brasil, 1998, p. 60).

Isto evidencia a significância da música no berçário, que tem o brincar com sons e ritmos corporais como formas expressivas para os bebês desenvolverem-se nas práticas curriculares propostas pelas docentes. Contudo, ao pontuar a linguagem musical como um meio para desenvolver os bebês integralmente, não se pode deixar de mencionar a relevância de práticas conscientes e planejadas intencionalmente. Assim, o RCNEI propõe que:

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo (Brasil, p. 67).

Neste sentido, no cotidiano do berçário as docentes buscam por meio de busca de formação, pesquisas e leituras para aprimorarem-se e planejarem as vivências musicais com e para os bebês. Evidenciando o movimento e interação com os sons a partir de seus corpos e nas relações sociais, os bebês aprimoram a imaginação, audição, oralidade e autonomia, partindo de ato de explorar, interagir e criar sons, o que “supõe interrogar como bebês e crianças pequenas soam e ressoam – ‘barulham’ [...] – movidas pelo desejo de escutar o mundo escutando-se” (Lino; Richter, 2020, p. 5).

Em relação a esse ato de barulhar do corpo por meio da improvisação, criação ou pelo contato com sons reais, como os produzidos pelos objetos sonoros, Lino (2008) contribui ao dizer que:

O barulhar – o ato de fazer barulho, de sonorizar imprevisível, espontâneo e improvisado, sem prévia sistematicidade e determinação – expressa uma sensibilidade que, em sua dimensão primeira, é de um corpo em contato com o real. Corpo que estabelece uma relação de presença e doação ao se movimentar, ao se fazer ressoar num tempo e num espaço, emergindo dele, o sensível como característica da infância. Sensibilidade que, sendo social e histórica, é condição de pôr-se no mundo soando (Lino, 2008, p.133).

Por tudo isso, as experiências sonoras contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento a partir de situações vivenciadas do real, como enfatizado por Lino (2008), com corpos que ressoam e relacionam-se num tempo e espaço, por meio da sensibilidade, do movimento e da expressividade.

É neste sentido de escutar o mundo, a partir de seus corpos, que o corpo é o primeiro instrumento com que o bebê tem contato, podendo explorar suas possibilidades sonoras e expressivas para ir desenvolvendo suas percepções sociais e emocionais. Isto revela o motivo pelo qual os bebês possuem grande interesse pelos sons, ressoando a partir de suas vivências cotidianas, relacionar-se com o mundo, acompanhada por gestos expressivos, movimentos e sons corporais.

A respeito de corpos expressivos, esta é a forma singular de os bebês experimentarem e se comunicarem. Agostinho (2019) acrescenta que:

O corpo das crianças, todo ele (movimentos, gestos, expressões, olhares), como espaço do limiar, é a superfície com que inscreve sua ação diante da estrutura e onde a estrutura inscreve os códigos de sociabilidade eleitos socialmente. Ao entendermos como as crianças experienciam seus corpos, podemos apreender aspectos mais amplos

de seus cotidianos, como aponta [...], ao afirmar que os indivíduos são constrangidos pelas condições em que vivem, e “é através dos seus corpos, através de suas práticas corporais, que podem tornar-se sujeitos, participar na construção dessas condições, transcender essas condições e agir de acordo com seus mundos” [...] (Agostinho, 2019, p. 127).

Estas diferentes formas de expressões contribuem para pensar a complexidade no contexto da coletividade dos bebês nos espaços educativos públicos, das interações de corpos em interação com o mundo sonoro. Assim, essas interações dão-se em ritmo e sons que ressoam em múltiplas linguagens expressivas, tendo o corpo presente construindo relações desde o som de sua respiração, choro, balbucios, entre outras formas de comunicar-se nas vivências. Sobre estas possibilidades Lino e Richter (2020) afirmam que:

Todos os bebês que chegam têm a possibilidade de sonorizar no prisma extenso de todas as línguas. [...] o som da respiração dos bebês, seus choros, balbucios, gorjeios, gritos, conversas, resmungos e cantos, habitam todas as línguas por constituírem vínculo afetivo e rítmico de um corpo que se faz presença imitando, improvisando, escutando e produzindo sentidos para o que vivencia (Lino; Richter, 2020, p. 10).

Assim, no berçário, as docentes lançam mão de diversos instrumentos para desenvolver suas práticas curriculares com a linguagem musical, tendo o brincar musical como principal forma de vivenciar esta linguagem, a partir de elementos que vão desde os estruturados até os não estruturados e as explorações corporais. Tais situações oportunizam da criação à percepção sonora variada, nas quais os bebês exploram objetos sonoros que fazem parte de seu cotidiano, como colheres, latas, garrafas com feijões ou arroz, dentre outros elementos que são utilizados pelas docentes.

Ao propiciar práticas com os variados sons, fazendo essa relação com o que os bebês utilizam em seu cotidiano, como farinha, arroz, feijões e tampas de garrafas *pets*, contribuem para despertar nos bebês a curiosidade, compondo uma diversidade sonora no espaço do berçário. É relevante pontuar que, neste espaço, cada bebê possui um ritmo, bem como tempo corporal e expressivo nos encontros lúdicos musicais, envolvendo ritmos, instrumentos musicais, objetos sonoros e o silêncio.

A respeito disto, Barbosa (2010) evidencia que o bebê possui um corpo e que este corpo não está isolado e, sim, extremamente conectado e articulado, de modo que o afeto, o intelecto e a motricidade se articulam de forma particular e individual que definem as singularidades presentes na educação com e para os bebês. A autora diz ainda que “cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar” (Barbosa, 2010, p. 2), evidenciando o tempo como um elemento que caracteriza a especificidade da docência com e para bebês.

Sobre o tempo de que os bebês, em especial, precisam para brincar, interagir, alimentar, dormir, explorar e criar, para assim desenvolverem-se nos espaços coletivos, trata-se de tempos na maioria das vezes diferentes daqueles que são organizados e padronizados nas rotinas. Isto revela que a docência com e para bebês vai além de uma rotina previamente organizada, pois os bebês possuem ritmos e necessidades diferentes. A respeito disso, Guimarães (2016) contribui ao propor que:

De modo geral, a lógica da instituição, a creche, imprime um ritmo homogêneo à rotina, ou a intenção de todos estarem envolvidos em uma atividade ao mesmo tempo, com isso, perde-se o foco nas ações das crianças como organizadora do fazer pedagógico. Os bebês e o modo do funcionamento dos berçários interpelam a padronização do tempo, há sempre várias ações concomitantes, por parte das crianças e dos adultos, bebês sendo trocados, alguém explorando um objeto, outro chorando, etc. É preciso observar a qualidade das interações nesse contexto, onde a simultaneidade de interações é uma marca constante (Guimarães, 2016. p. 71).

Diante desse quadro, fica evidente que nos berçários as singularidades se configuram por ritmos e formas únicas, com ações que vão além de um currículo prescrito, sendo os bebês os reais sinalizadores das ações a serem efetivadas nas práticas curriculares. Isto evidencia como os bebês buscam, por meio de seus corpos, sonorizar e comunicar seus desejos e necessidades, seja pelo choro, pelo sorriso, por gestos ou balbucios, valendo-se de diversos modos específicos para relacionarem-se nos espaços educativos.

Essa simultaneidade de interações que Guimarães (2016) enfatiza está imbricada a corpos em movimentos, que ganham destaque nas interações e brincadeiras sonoras, como salientam Sousa e Lima (2022) sobre momentos nos quais passam: “ao brincar com o corpo, movimentando seus membros como nas brincadeiras com as mãos, nos momentos em que fica observando os objetos e se movimenta para tocá-los e nas experimentações com sons produzidos pela voz” (Sousa; Lima, 2022, p. 73).

Em consonância com as outras linguagens nas práticas curriculares no berçário, a linguagem musical pode garantir a finalidade prescrita na LDB/1996 em seu artigo 29º para esta primeira etapa da Educação Básica, bem como intensificar o desenvolvimento integral. É justamente o que se pode perceber na narrativa da docente Eliana sobre a significância da referida linguagem:

A linguagem musical é uma das linguagens que mais utilizamos em nossa prática, é uma das mais importantes, ao meu ver; para o desenvolvimento integral dos bebês. A música é tão significativa para o desenvolvimento deles, para coordenação motora, no desenvolvimento integral mesmo. É assim, muito gratificante uma criança começar a tentar imitar teus passos, crianças que não falam, muitas vezes, elas tentam cantar um trecho de uma música. Então a gente percebe que é a prática com a linguagem musical, que está fazendo com que essas crianças desenvolvam outras linguagens, como a

aquisição da oralidade, da coordenação até mesmo da autoestima deles, sabe? eles se tornarem mais independentes (Eliana, grifos meus).

A docente traz em sua narrativa elementos que demonstram o quanto a utilização da música em suas práticas curriculares contribui para o desenvolvimento dos bebês, precisamente por propiciar a expressividade, a imitação, as emoções, a oralidade, inicialmente cantado e interagindo e desenvolvendo suas outras linguagens. Por exemplo, quando um bebê tenta imitar, não está somente reproduzindo a ação docente, mas “a imitação pela criança, não é mera cópia do movimento do outro, é no movimento do outro que ela vai construindo o seu” (Vieira, 2012, p. 194-195).

Com isso, vão constituindo-se nessas relações sociais, nas quais as práticas curriculares buscam promover, por meio do brincar musical nas interações com os bebês, o acesso aos processos de conhecimentos e aprendizagens, visando o desenvolvimento integral.

A respeito disto as DCNEI/2009 afirmam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (Brasil, 2009, p. 18).

Contudo, ao trazer tais experiências languageiras pautadas nas singularidades e nas particularidades do berçário, como enfatizado nas narrativas, tendo o brincar musical como forma de expressão dos bebês, percebe-se que estas vão na contramão de vivências musicais estanques e pontuais ou ligadas essencialmente aos cuidados com o corpo, antes se tratando de experiências que promovem a abertura de ações transformativas nas relações entre docentes e bebês.

Nesta direção, nota-se a complexidade da essência musical, que é vivenciada na turma de berçário para além do acalanto ou da exploração de objetos musicais. Isso, porque a utilização desta linguagem com intencionalidade promove atos educativos e possibilidades de brincadeiras que permitem o movimento, a interação, a criação e percepção sonora.

Contudo, as narrativas das docentes que atuam no berçário da EMEI Pratinha revelam práticas curriculares com intencionalidade na utilização da linguagem musical, planejadas a partir da ludicidade e das interações por meio do brincar com os sons, tanto do corpo, com os solfejos corporais que sonorizam, por meio dos quais movimentam-se e expressam-se, quanto dos objetos sonoros estruturados e não estruturados, dando a oportunidade de os bebês participarem dessa criação dos objetos sonoros.

Para tanto, no segundo metatexto, trago a relevância da linguagem musical nas relações de cuidar e educar bebês, pontuando essa especificidade nesta etapa de educação, já que o berçário é um espaço de movimento e relações sociais entre docentes e bebês e bebês e seus pares, o que reverbera em um cotidiano dinâmico, sonoro, afetivo e repleto de sensibilidade e cuidado.

4.2 Sons à flor da pele! As relações de cuidar e educar bebês

É a relação humana que provoca as experiências e delas que emergem as subjetividades. Portanto, existimos porque temos o outro para nos relacionar. E o que dizer dos bebês, então, que dependem majoritariamente desse outro que lhes eduque sensivelmente, ajudando-lhes a ter experiências?
(Sousa, 2019, p. 22).

Sousa (2019, p. 22) expressa que “existimos porque temos o outro para nos relacionar”; isto não acontece de forma diferente no berçário, no qual as relações sociais e afetivas entre docentes e bebês são construídas nas práticas curriculares que envolvem tanto ações planejadas quanto ações que emergem neste cotidiano. Tais ações colocam em evidência a importância de estarem disponíveis em relação à utilização da linguagem musical nas interações com os bebês, pois, como enfatiza Ostetto (2004), “a linguagem é viva e muitas palavras podem ser contadas e cantadas, criando espaços e momentos de interlocução, partilhando afetos e conhecimentos” (p. 84).

Ao pontuar que a linguagem é viva, Ostetto (2004) convida a refletir sobre como partilhamos das variadas linguagens nos espaços coletivos ao nos relacionarmos uns com os outros, seja brincando, cantando, dançando ou oralizando. Do mesmo modo, em uma turma de berçário, as múltiplas linguagens afloram por meio de corpos expressivos que sonorizam nas relações que vão se estabelecendo no cotidiano.

Na EMEI Pratinha, as docentes trazem relatos de suas práticas curriculares com ações musicais cotidianas, que compõem especificidades do currículo no berçário, levando em consideração o bebê no centro de seus planejamentos desde o banho, nos momentos do sono, de choro, de insegurança dos bebês, no acolhimento e no momento de alimentação.

As docentes enfatizam que, mesmo que as ações citadas estejam relacionadas aos cuidados e necessidades dos bebês em seus cotidianos, sejam físicas ou emocionais, estas estão imbricadas em atos educativos, como narra Alzira que “a música está na rotina, no cotidiano deles, as vezes acontece situações de aprendizagens no refeitório, com as músicas que eles

gostam de interagir e relacionamos com a alimentação do dia a dia deles” (Alzira, grifos meus).

Neste sentido, a docente busca evidenciar a indissociabilidade entre cuidar e educar, não dando ênfase somente à utilização da música para acalantar nos momentos de choro, sono ou para otimizar situações do cotidiano, como nos momentos de alimentação, sono e banho. A docente busca utilizar a música de forma planejada, relacionando esta linguagem com as vivências cotidianas dos bebês. Nesta mesma direção, a docente Eliana contribui ao pontuar que:

É muito também do que eles já vivenciam, relacionando por exemplo, com a alimentação deles, como sons das colheres, do feijão, aí vamos trabalhando músicas, a exploração de sons, para eles fazerem essa relação com o cotidiano deles, com coisas que eles comem como macarrão, farinha e tapioca, que dá para eles também colocar na boca, sentirem a textura e não ter nenhum problema. A utilização também de objetos pra eles poderem bater, criar, explorar e reconhecer o ruído, buscamos construir nossos projetos fazendo relação com o cotidiano deles, do meio cultural e social (Eliana, grifos meus).

Eliana narra suas práticas curriculares pontuando a relevância das vivências cotidianas dos bebês, como o momento da alimentação, que requer tempo, disponibilidade, observação e incentivo à autonomia, gostos e saberes que os bebês sinalizam durante este processo de alimentação. Pode-se observar que as docentes aproximam suas concepções ao compreenderem este ato como educativo, ao planejarem situações nos momentos da alimentação, buscando envolver a linguagem musical de forma planejada e não somente para entreter os bebês. É um momento relacional, no qual ainda que alimentar seja algo necessário ao ser humano, este pode ser rico em aprendizagens por meio do ato educativo.

Isso porque, como é narrado pela docente Eliana, quando experiências oportunizam aos bebês nestes momentos sentirem as texturas e os sabores, por exemplo do feijão, do macarrão, da tapioca, podem explorar e criar sons dos objetos que utilizam para alimentarem-se, como as colheres, que se transformam em instrumentos sonoros que vão aguçando a percepção sonora, auditiva e a expressividade.

É possível perceber ainda que as práticas curriculares das docentes são guiadas a partir de projetos que buscam relacionar esse cotidiano com a cultura e com o meio social no qual os bebês estão inseridos. Estes meios dizem sobre os modos de ser e estar em sociedade e, segundo Barbosa (2010), a alimentação é um ato cultural e social. Assim, as formas singulares de um grupo social se alimentar revelam a identidade cultural e social, enquanto os bebês como atores sociais ativos vão constituindo-se em meio a essa cultura; como é colocado pela docente, a

farinha faz parte da cultura paraense, motivo pelo qual elas buscam relacionar estes aspectos em suas práticas.

Também se enfatiza a valorização da musicalidade do meio social e cultural neste cotidiano, valorizando os conhecimentos prévios dos bebês para planejarem suas práticas curriculares. Sobre isto Castro (2020) acrescenta que:

O currículo na Educação Infantil procura estabelecer uma relação entre os saberes e conhecimentos prévios das crianças, atrelando-os aos conhecimentos que fazem parte do meio social em que vivem, através de práticas que serão planejadas com constante avaliação, estruturando o cotidiano das instituições (Castro, 2020, p. 48).

Contudo, nessas sutilezas da educação com e para bebês, a linguagem musical é uma possibilidade lúdica e prazerosa de práticas indissociáveis de cuidar e educar, sendo o ambiente do berçário permeado por sonoridades, ruídos, cantigas, histórias cantadas, corpos em ação que ecoam saberes e utilizam dessa linguagem para estar no mundo extremamente sonoro, fazendo com que estes ambientes não sejam silenciados ou silenciosos.

Nesse sentido, deve-se distinguir entre barulho, que é uma interferência desorganizada que incomoda, e música, que é uma interferência intencional que organiza som e silêncio e que comunica. A presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial à organização musical. O silêncio valoriza o som, cria expectativa e é, também, música. Deve ser experimentado em diferentes situações e contextos (Brasil, 1998, p. 60).

Neste viés, a linguagem musical acontece desde o silêncio ao desenvolvimento dos sons, das vozes, dos corpos, do ambiente, da natureza, dentre outros elementos que traduzem a sonoridade da essência humana em musicalidade, em especial dos bebês, para que possam desenvolver-se integralmente, tendo os sons como uma possibilidade de interação com o meio desde a mais tenra idade.

Assim, a utilização da música com os bebês da EMEI Pratinha é vivenciada nas situações cotidianas relacionadas à especificidade de cuidar e educar neste cotidiano. Sobre a linguagem musical, esta pode favorecer diversas habilidades e áreas do conhecimento, como indica Castro (2020), que contribui ainda sobre a relevância dessa linguagem ao dizer que:

A linguagem musical é para a criança um aprendizado favorecedor de habilidades, leva-a a despertar a concentração, a atenção, a afetividade, a motricidade, o cognitivo, a acuidade auditiva entre outros. De modo que possibilita a conexão com as outras linguagens e áreas de conhecimentos (Castro, 2020, p. 81).

Para tanto, a linguagem musical torna-se propícia nessa relação cotidiana, pois a música tem o poder de acalmar, de movimentar, ninar e brincar, tais aspectos são citados pelas docentes em suas narrativas. Estas pontuam singularidades que diferenciam o berçário das outras turmas

da Educação Infantil, evidenciando que o cuidado se efetiva para além do cuidado físico, mas este apresenta-se desde a organização do espaço, revelando as intencionalidades, sendo organizado para garantir a mobilidade e interações dos bebês durante as diversas experiências.

Com isso, Rodrigues (2019) evidencia que as concepções e intencionalidades com relação ao cuidado e educação são reveladas desde esse processo de organização do espaço e das formas como as interações acontecem nessa dimensão de cuidar e educar bebês.

O adulto, ao preparar um ambiente organizado, receptivo e acolhedor, revela suas intencionalidades pedagógicas que se desdobram em ideias, sensações, compartilhamentos e pensamentos sobre as crianças, diferente da concepção que compreende essa intencionalidade como ligada aos resultados individuais escolarizantes (Rodrigues, 2019, p. 9).

É relevante salientar que, na educação com e para bebês, as intencionalidades partem da construção de relações afetivas, sociais e emocionais interligadas às práticas de cuidado e educação. Estas são relevantes meios para efetivar as práticas curriculares no berçário, o que está desligado de uma concepção escolarizante e individualizada.

O RCNEI/1998 ajuda a compreender o que é cuidar e educar na dimensão das relações com o outro, trazendo que:

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 em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (Brasil, 1998, p. 24).

Já em relação a educar, o documento traz a integralidade do cuidar, do brincar e das aprendizagens, potencializando o desenvolvimento quer das capacidades corporais quer das emocionais. Assim, cuidar nessa perspectiva é:

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 1998, p. 23).

A partir disto, é possível perceber que o cuidado e educação estão entrelaçados nas relações sociais entre docentes e bebês, diante das quais, para que os bebês se desenvolvam integralmente, precisam desse cuidado tanto biológico quanto afetivo. Em relação a educar evidenciam-se situações que possibilitem o desenvolvimento infantil em todas as suas

capacidades, desde às corporais às emocionais; sendo assim, o cuidado e educação estão entrelaçados na docência com e para bebês.

As DCNEI defendem ainda que o currículo da Educação Infantil deve garantir nesta etapa de educação, experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2009, p. 25). Percebe-se assim a importância das linguagens neste currículo, onde o corpo é fonte de conhecimento a partir das possibilidades expressivas, sonoras e sensoriais, sendo a linguagem musical uma relevante forma de considerar esse corpo como linguageiro e expressivo.

Tendo por base a indissociabilidade dos atos de cuidar e educar, bem como aquilo que as DCNEI defendem nesta etapa de educação, as práticas curriculares das docentes com a linguagem musical estão entrelaçadas com as situações indissociáveis de cuidar e educar, como o momento da alimentação dos bebês. Sobre isto a Alzira narra:

Nós estamos utilizando muitas cantigas que envolvem *o movimento e sons do corpo*, também instrumentos que a gente mesmo confecciona junto com os bebês, ou o que a gente tem em mãos, digamos assim, que fazem parte do cotidiano deles, *nas situações de aprendizagens usamos coisas concretas do dia-a-dia deles, usamos a música nas relações cotidianas de cuidar e educar*, como as cumbuquinhas, aquilo que já utilizamos no dia a dia no momento da alimentação, as garrafinhas pets, a gente coloca grãos (feijões), pode colocar variados tipos de sementes para fazer o ruído, pra mostrar pra eles essa diversidade de ruídos, de sons, aguçando a percepção auditiva e relacionamos com a alimentação deles (Alzira, grifos meus).

Ao narrar o cotidiano do berçário e suas práticas com a linguagem musical neste excerto, Alzira traz a relevância do corpo, sendo este um instrumento sonoro. Ainda cabe pontuar que a docente, ao planejar suas práticas curriculares, busca aproximar os saberes que os bebês trazem de suas vivências familiares, culturais e sociais, propondo experiências que não desvinculem os bebês como sujeitos sociais e ativos nesse processo educativo.

Diante disto, a indissociabilidade entre cuidado e educação permeiam suas práticas, em relação às quais, nesse cotidiano dinâmico, os bebês são os coorganizadores das práticas curriculares das docentes, uma vez que são eles quem diz, por meio de seus corpos, a hora do sono, das suas necessidades fisiológicas, quantas vezes vão precisar tomar banho, se vão aceitar alimentar-se ou não. Nessas situações, a música apresenta-se não somente como ludicidade, mas também como possibilidade educativa e de desenvolvimento motor, psíquico, emotivo, social e afetivo.

Para tanto, pode-se considerar nessas práticas a importância da relação entre família e espaço educativo, para que se possa conhecer os modos de alimentação, as cantigas que fazem parte do repertório familiar, os gostos, para assim, entoar práticas musicais significativas junto

aos bebês. Sobre isto, Beyer e Correa (2013, p. 222) pontuam que as experiências musicais envolvendo bebês compõem-se em especial a partir do “cantar, da escuta, o tocar, o movimento, a solução do repertório é considerar aspectos da cultura de cada família, agregando questões sociais, afetivas e emocionais”.

A partir disto, as experiências narradas por Alzira carregam especificidades importantes para refletirmos sobre a efetivação do currículo no berçário. Para além de propor, planejar e praticar essa docência, precisa-se desvelar e questionar tais práticas, para que os bebês tenham esse tempo para vivenciar tais experiências, criando, explorando, experimentando, sentindo, ouvindo e sonorizando.

Para que o bebê seja um sujeito que participa ativamente das práticas curriculares, uma vez que estas não se efetivam isoladamente, é preciso dar-se essa participação evidenciada por Alzira, quando diz que confecciona os instrumentos sonoros com os bebês e não para os bebês, de modo que eles participam dessa construção com objetos que fazem parte do dia a dia deles, em especial dos utensílios usados na alimentação.

Sendo o ato de alimentar uma especificidade inerente a essa docência com bebês, e algo bastante pontuado nas narrativas, ao planejar essa ação faz-se necessário que esteja ancorada à outra especificidade, que é o tempo. Assim, corroboro a perspectiva de Barbosa (2010, p. 8) quando diz que os bebês “precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir”. Neste sentido, o processo de alimentação dos bebês difere das demais etapas da educação, tendo necessidades que vão desde a dependência da docente para auxiliar na ação até a sensibilidade e disponibilidade de tempo necessário para realizar a degustação.

Requerem tempo para sentir a textura, os sabores, os sons dos objetos que utilizam, sendo este um momento com possibilidades de ricas aprendizagens. Portanto, a alimentação não deveria ser somente um momento para saciar a fome dos bebês, mas de interação, de brincadeira, de percepção e de incentivo à autonomia. É neste sentido que o cuidado e educação vão constituindo-se de forma indissociável nas especificidades do berçário.

Em relação ao aspecto da alimentação, Barbosa (2010) destaca que:

[...] aprender a alimentar-se é uma importante aprendizagem para a primeira infância, pois envolve aspectos sociais, de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; motores, manuseio de talheres, movimento da boca, ingestão e fono-articulatório. Nessa situação podemos novamente compreender a inseparabilidade das ações de educação e cuidado (Barbosa, 2010, p. 13).

Corroborando o que propõe Barbosa (2010) a respeito do ato de alimentar, para além de uma necessidade básica, especialmente na educação com e para bebês, percebe-se que as práticas curriculares narradas pelas docentes se efetivaram intencionalmente, oportunizando

aos bebês situações de aprendizagens que desenvolvem autonomia, identidade social e cultural, a exploração de sons, texturas e sabores. Tais vivências fazem parte do cotidiano do berçário, tendo a música, neste contexto, como possibilidade de ampliação do conhecimento e de identidade social e cultural. Assim, Rodrigues (2019) enfatiza que:

O modo como se alimentam e as maneiras de cuidar da higiene, por meio do banho, por exemplo, são práticas sociais e culturais que são transmitidas e instigam as crianças e, portanto, fazem parte do currículo da Educação Infantil. Sendo o currículo entendido neste trabalho como um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas com intencionalidades educativas, “[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades [de nossas crianças]” [...] (Rodrigues, 2019, p. 45).

Rodrigues (2019) evidencia que estas ações são práticas sociais e culturais que fazem parte do currículo da Educação Infantil, principalmente do berçário. Com isso, é relevante pensar em práticas que propiciem o desenvolvimento da autonomia e identidade. Assim, Falk (2016, p. 35) contribui a respeito do cuidado, afirmando que, “[...] através dos cuidados de boa qualidade, a criança experimenta um sentimento de segurança e continuidade, ela acumula experiências que favorecem o desenvolvimento de sua autonomia, e se torna capaz de estabelecer relacionamentos afetivos autênticos e de constituir o seu Eu”.

Desse modo, as docentes trazem em suas narrativas aspectos importantes sobre as especificidades da docência com e para bebês, sendo esta marcada por ações com intencionalidade educativa nesse cotidiano, o que torna o currículo no berçário tão singular, neste viés. Coutinho (2017) diz que:

Entende-se que a docência é constituída por múltiplos fatores, mas que a docência com bebês precisa estar ancorada na responsividade do adulto, que percebe que a sua ação está diretamente relacionada à ação das crianças. Sendo assim, essa docência tem marcas específicas que diferem das demais etapas, sendo uma delas as relações (Coutinho, 2017, p. 42).

Coutinho (2017) traz contribuições significativas sobre as especificidades da docência com bebês, sendo marcada pelas relações que são construídas não somente nas interações com os bebês, mas também com as famílias. Isso, porque faz-se necessário que as famílias participem ativamente do processo de inserção, acompanhando seus filhos ao longo do ano no berçário; devido às especificidades dos bebês, essa relação precisa ser estreitada junto às docentes, para que esse período de acolhimento e inserção seja efetivado de maneira menos dolorosa para bebês e famílias, ressaltando que o acolhimento é algo necessário diariamente.

A respeito disto, as docentes enfatizam que todos os dias acolhem os bebês, especialmente por meio da roda de conversa e musical, sendo este um momento que antecede as situações de aprendizagens, como forma de convidar os bebês para interagir e despertar o

interesse para o que irão trabalhar. A roda musical acontece no chão, assim como muitas situações propostas, para que assim haja esse contato entre os corpos tanto das docentes quanto dos bebês, em um momento no qual acontecem o toque por meio do colo ou abraço, os olhares, expressões, diálogos e cantigas. Sobre isto, Brito (2003) assegura que:

[...] as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvam um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonora musical favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (Brito, 2003, p. 35).

Ou seja, esse processo de cuidado e educação, de acordo com as docentes, inicia-se desde o momento de receber os bebês, seja no colo com acalanto, nas brincadeiras, na roda musical, contendo no repertório as cantigas de boas-vindas, identificação dos nomes e as músicas preferidas dos bebês. A docente Alzira narrou uma vivência musical que despertou bastante interesse e envolvimento dos bebês, a partir da cantiga “Festa do Tatu”, uma cantiga lenta, que vai narrando situações cotidianas, envolvendo alimentação, atenção, percepção, coordenação e movimento corporal, como: “mexe o angu, põe a mesa, corta o pão para a festa do tatu”.

A mesma ainda afirma que vivências como estas têm significado para os bebês e que vão constituindo “*o currículo da Educação Infantil, que fala do desenvolvimento das práticas a partir do cotidiano das crianças. É a partir do repertório que eles trazem que nossa prática consiste em ampliar esse repertório e desenvolver também outras habilidades*” (Alzira, grifos meus).

Cumpramos evidenciar que o cuidado e educação entrelaçam-se nas relações no berçário e propiciam experiências que marcam os envolvidos, pois a docente narrou que os bebês, ao irem para o refeitório lembravam da cantiga e faziam movimentos durante a refeição do mingau ou quando comiam pão referenciavam, balbuciando, gesticulando ou movimentando como se estivessem na “festa do tatu”. Isto leva à ideia de experiência de Larrosa (2002, p. 21) quando diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, pois essa vivência teve significado para os bebês, marcando-os, tocando-os.

É neste sentido que o encantamento dos bebês pela diversidade sonora é expresso, principalmente por meio da entonação de balbucios ritmados, sorrisos, choros e gestos, que marcam o início da comunicação pela busca em expressar suas emoções, desejos e necessidades. Estes elementos expressivos dão-se especialmente por ainda estarem

desenvolvendo a linguagem oral, fazendo com que utilizem das outras linguagens, como a musical, a gestual e corporal, buscando a partir das emoções comunicar e interagir com aqueles com que se relacionam.

Essas manifestações dos bebês vão sendo interpretadas a partir das relações que se estabelecem. Neste viés, Santos (2021) propõe que:

O professor tece relações com os bebês e interpreta suas manifestações, tanto para atender as suas diferentes demandas, como para potencializar as suas múltiplas linguagens e experiências. Toda ação e expressão do bebê requerem do professor interpretação e cada ato interpretado gera novas ações e relações (Santos, 2021, p. 10).

Outro momento bastante relevante dessa complexidade de corpos em interação, do toque, onde os sons estão à flor da pele, e sonorizam nessa relação entre corpos, nas ações de cuidar e educar, como nos momentos do banho e nos momentos de troca de fraldas dos bebês. Estas são práticas que fazem parte desse cotidiano, que podem revelar respeito e concepções docentes. Estas interações possibilitam o diálogo, o toque, o conhecer-se, a sensibilidade e a ludicidade, tais práticas, ao serem planejadas e envolvidas com a linguagem musical, propiciam a participação dos bebês e o desenvolvimento integral.

Sobre a especificidade do banho, a docente Eliana evidencia aspectos singulares ao narrar uma experiência que teve em uma vivência musical envolvendo banho:

Planejamos uma situação envolvendo o banho e músicas que remetiam à temática do banho, partes do corpo, sons da água e assim, organizamos no banheiro baldes, bacia e tigelas, pois alguns bebês não gostam do chuveiro, por não tomarem banho em casa de chuveiro. Isso a gente vai conhecendo no diálogo com as famílias e trabalhando e encorajando os bebês por meio do diálogo nessa interação do banho. Eu ia chamando pelo nome quem quer ir tomar banho? Tinha uma bebê que não gostava de tomar banho, sempre se escondia num cantinho ou ficava por último, as vezes chorava bastante neste momento. Nesse dia, ela observava a gente organizando e foi essa organização que despertou a curiosidade e interesse dela, então, ela começou a tentar tirar suas roupas, sinalizando que queria participar, movimentava e balbuciava as músicas e fazia sons com sua boca e sorria, nessa interação durante o banho, ela jogava água com a tigela, apreciava o barulho da água, batia com suas mãos em sua barriga explorando som também do corpo molhado e eu ia interagindo com ela (Eliana, grifos meus).

Neste excerto, percebe-se a relevância que o planejamento ocupa nas práticas curriculares, pois a organização da situação narrada pela docente, evidencia as especificidades do currículo para e com bebês, currículo o qual se constitui nos encontros no cotidiano, sendo os bebês movidos pelas linguagens, enquanto dizem dos seus gostos, desejos e saberes por meio de seus corpos expressivos. Neste movimento, a “ação está atrelada à organização intencional e sistemática de diversas ações e relações, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação

e bem-estar da criança, passando por práticas que permitam experiências” (Schmitt, 2014, p. 258).

A partir dessa situação do banho, são evidenciadas as minúcias do cotidiano, que são carregadas de potentes aprendizagens, de modo que a docente traz a importância de observar e a partir disto pensar e planejar suas práticas. É especial então esse momento do banho, que poderia ser um momento tenso para alguns bebês, mas para o qual a docente buscou formas de este ser um momento apreciado, lúdico e significativo.

Em diálogo com as famílias, a docente pôde compreender o motivo da rejeição e choro no momento do banho, pois um bebê que desconhece o banho com chuveiro certamente irá estranhar e rejeitar tal prática. É possível apontar, com isso, a relevância do diálogo com as famílias, para compreender certas ações que os bebês sinalizam, sendo fundamental ouvir como este bebê vivencia o seu cotidiano familiar.

Estes aspectos são revelados na observação, nessa relação com as famílias e nas interações com os bebês, que dizem de suas vontades quando rejeitam certas práticas que não lhes agradam ou não lhes dão prazer em participar; eles se rebelam contra esse currículo sem sentido para eles. Neste sentido, Richter e Barbosa (2010) contribuem ao dizer que os bebês buscam interrogar o currículo, fazendo, por meios de suas linguagens, com que sejam percebidos, ouvidos e atendidos.

O fato de a bebê esconder-se ou chorar na hora do banho não necessariamente queria dizer que ela não gostasse de tomar banho. Percebe-se a partir da narrativa que ela não gostava da forma como acontecia e reagia negativamente. Veja-se que, em uma ação diferente da docente, planejada e com uma organização trazendo utensílios de interesse da bebê, foi despertado o desejo em participar e em vivenciar essa experiência, que teve sentido para ela, ao relacionar com a forma como tomava banho em sua casa. Eis a significância dessa relação em que as vivências dos bebês na creche estão articuladas com as do meio familiar.

Nessa direção das especificidades dessa docência, a linguagem musical propicia experiências sonoras e corporais, por exemplo, a bebê ao tocar seu corpo, explorar suas possibilidades sonoras, traduzem-se em sensibilidade, que é um componente essencial para desenvolver as emoções. Ora, é a partir delas que os bebês expressam e dizem suas necessidades, prazeres e aprendizagens, que vão se desenvolvendo integralmente neste cotidiano do berçário.

Este excerto, ressalta ainda as sutilezas com que estas práticas vão se realizando nas relações com os bebês, docentes e famílias, evidenciando a importância do planejamento, da organização do espaço. A respeito desse movimento de organização, Barbosa (2010, p. 7)

explicita como, na educação com e para bebês, a “primeira intervenção é no modo de constituir um contexto, contexto que se bem-organizado nos propiciará conhece-los e interagir com elas”. A autora reitera a magnitude de as intencionalidades educativas estarem presentes nos cuidados com os bebês, sendo este cuidado iniciado desde a organização do espaço.

Esta ação narrada pela docente evidencia o respeito que as docentes têm pelos corpos em ação dos bebês, e a relevância que a linguagem musical tem nessas relações do cotidiano, propiciando nessa experiência lúdica do banho, a interação, a confiança, a expressão, o conhecimento do corpo e suas possibilidades sonoras, a importância do cuidado com a higiene.

Sobre esta especificidade do cuidado, Rodrigues (2019) propõe:

Na composição dessa especificidade, as ações relativas a esses cuidados ganham destaque na medida em que os bebês, em razão de sua pouca idade, ainda requerem dependência das ações dos adultos nas questões relativas à higiene, ao sono e à alimentação [...]. Essas ações poderiam ser valorizadas no ambiente da Educação Infantil, enquanto práticas sociais importantes para o desenvolvimento integral dos bebês, pois apesar dessa dependência inicial é um direito das crianças e uma necessidade humana (Rodrigues, 2019, p. 7).

Com isso, percebe-se que educar bebês é complexo, pois cuidar sem descuidar é educar; isto exige do fazer docente sensibilidade, atenção, observação, organização e valorização do outro nas relações. Ainda que dependentes dos adultos, os bebês sinalizam suas vontades, seus saberes e emoções nas ações nos espaços educativos. Vale ressaltar que o corpo se destaca nessa relação como forma de sentir, ouvir, perceber, dizer e viver no mundo. Neste viés, corroboro com Agostinho (2019), quando diz que os bebês relacionam com o mundo primeiramente por meio de seus corpos, acrescentando que:

“O corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo” [...] sendo que o das crianças apresenta-se, geralmente, com um grande ímpeto para se relacionar com o mundo, com vivacidade e energia. Ao participarem de corpo inteiro nos seus contextos, as crianças visibilizam a natureza incorporada/corporificada da ação humana, realizada por pessoas reais, vivas e corpóreas, nos apontando a necessidade de não negligenciarmos essa forma de sua participação (Agostinho, 2019, p. 123).

Percebe-se a complexidade dessa docência, quando o fazer docente valoriza as interações sociais e corporais, reconhecendo o bebê enquanto sujeito socialmente ativo. Ao agir dessa forma, este profissional vai construindo e reconstruindo sua prática, que vai dinamizando suas ações com os bebês nas diferentes linguagens. A linguagem musical apresenta-se como uma forma lúdica de propiciar essas interações e desenvolvimento integral, essa “intersecção do lúdico com o cognitivo, nas diferentes linguagens: a conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, em seus processos corporais de aprender a operar linguagens” (Richter; Barbosa, 2010, p. 85).

Assim, pensar em uma docência contemporânea, que considere estes fatores nas dimensões lúdicas do corpo que é linguagem e que transforma o mundo, é um ato que contribui para uma educação repleta por sensibilidade e desafios docentes para enfrentar a complexidade do sentir e agir no berçário. Neste sentido, a linguagem musical apresenta-se com múltiplos significados, desenvolvendo um movimento formativo de potencial de respostas corporais, que se intensificam nas vivências e apreciações sonoras e musicais nas relações neste cotidiano.

Portanto, a partir dos timbres das narrativas e do que os teóricos pontuaram, é possível compreender que as práticas curriculares com a linguagem musical no berçário da EMEI Pratinha contribuem significativamente para o desenvolvimento dos bebês, tanto de habilidades quanto cognitivo e emocional, sendo esta linguagem uma possibilidade no cotidiano dos espaços educativos infantis, por meio de experiências diversas. Neste contexto, os corpos dos bebês ganharam destaque e respondem às experiências musicais desenvolvendo-se enquanto sujeitos históricos e sociais, especialmente quando essas experiências aconteceram de forma planejada e intensificada desde a mais tenra idade.

5 SOADAS FINAIS

A relevância educacional dos adultos organizarem e oferecerem experiências linguageiras de cantar, dançar, soar, pintar, desenhar, dramatizar, modelar, vocalizar poesia, enfim de intencionalmente garantirem no tempo e espaço da creche a multiplicidade expressiva do corpo estar em linguagem, do vivido com bebês e crianças pequenas, nos seus encontros lúdicos com a música
(Richter; Bourscheid, 2014, p. 36).

Nesta última seção, apresento as soadas finais que foram possíveis ecoar a partir dos resultados obtidos tendo por base as narrativas de duas docentes que atuam no berçário com práticas curriculares envolvendo a linguagem musical, nas quais são sonorizadas as conclusões deste estudo. Ao longo do qual se buscou *compreender como se constitui a linguagem musical nas práticas curriculares a partir das narrativas docentes de uma turma de berçário da EMEI Pratinha*, o desenvolvimento desta pesquisa permitiu-me mergulhar nas narrativas em busca dessa compreensão e de novos olhares para contribuir com a produção do conhecimento no campo do currículo.

No que tange o percurso construtivo desta pesquisa, e principalmente, com os resultados obtidos, foi possível compreender que as práticas curriculares das docentes propiciaram aos bebês diversas experiências que vão além de práticas pontuais ou rotineiras. Estas docentes trazem em suas narrativas práticas curriculares com a linguagem musical em diversas situações educativas, em especial por meio de ações sonoras do corpo e de vivências musicais a partir do brincar.

A esse respeito, Richter e Bourscheid (2014, p. 36) pontuam que, por meio de “experiências linguageiras”, “encontros lúdicos” e do “corpo estar em linguagem”, o currículo vai se concretizando no cotidiano do berçário. Desta forma, a constituição da linguagem musical nas práticas curriculares das docentes que atuam no berçário da EMEI Pratinha, traz novas perspectivas sobre a utilização dessa linguagem, contribuindo para novos olhares sobre a educação com e para bebês.

Contudo, as docentes ao relatarem suas experiências com a linguagem musical, é notável que há muitos avanços, pois estas contribuem ao propiciarem vivências que vão além de práticas para otimizar a rotina, mas evidenciam apreciação, expressão e criação musical a partir da exploração dos sons dos corpos dos bebês. Percebe-se que, ao oportunizar tais práticas curriculares com a linguagem musical, as docentes estreitam relações com os bebês, evidenciam segurança, criatividade e ludicidade com as vivências musicais, sendo estes momentos de

manifestações e expressões culturais, sociais, afetivas e emocionais dos envolvidos nas ações musicais.

Isto evidencia que diversas possibilidades são simultaneamente ativadas ao estar em contato com a linguagem musical, favorecendo o desenvolvimento integral de forma lúdica, sensível e em interação com os sons de seus corpos e de seus pares. Essa interação sonora é promovida nas relações sociais, seja por meio dos timbres das falas que o bebê escuta – daí a relevância do diálogo com os bebês –, seja das cantigas, das histórias cantadas.

No entanto, pude perceber a partir das narrativas, que tais práticas curriculares apesar de apresentar avanços significativos com o uso da música no currículo da Educação infantil, ainda é recorrente nas narrativas o uso da linguagem musical como um instrumento para o desenvolvimento de diversas habilidades não sendo pontuado em alguns momentos esta linguagem como forma de arte.

Ao longo do percurso de investigativo, ancorado na pesquisa narrativa e nos aportes teórico-metodológicos da ATD no movimento de análises, nessa busca pela compreensão, permitiu-me a imersão nas narrativas docentes, buscando interpretar e significar o que as participantes traziam em seus relatos e diante do exposto defendo que:

- A linguagem musical ao ser incluída no currículo como componente curricular obrigatório, reafirma a relevância da música enquanto linguagem artística na Educação Infantil, deste modo precisa ser trabalhada junto aos bebês, por meio do fazer musical de apreciação, percepção e criação sonora a partir de diversas possibilidades.
- Partindo do contexto da música enquanto linguagem, conclui-se que esta é profícua para o desenvolvimento humano em sua integralidade e não somente em momentos de rotina ou para preencher o tempo do cotidiano, ou seja, a música está para além de ser um instrumento para desenvolver habilidades, mas uma forma de arte essencial no currículo da Educação Infantil;
- É evidente então, a relevância educacional que esta linguagem possui ao ser utilizada de forma intencional, com experiências languageiras e expressivas próprias desta faixa etária, como balbuciar, expressar, ouvir, movimentar, criar, dançar, vocalizar, dramatizar e experimentar e experienciar o mundo sonoro.
- As narrativas docentes revelam suas concepções por meio das experiências musicais relatadas, sendo que ambas evidenciam a linguagem musical nas relações com os bebês por meio de experiências languageiras e lúdicas, porém,

ainda trazem muito esta linguagem como um instrumento ou um meio para desenvolver outras habilidades, como a oralidade e coordenação motora;

- Ao buscar compreender cientificamente a constituição dessa linguagem nas práticas curriculares no berçário, por meio das narrativas, permitiu-me uma aproximação e impregnação na busca por atingir os objetivos da pesquisa, o que me possibilitou um processo formativo e transformador de minha prática enquanto docente de bebês;

Do exposto, os apontamentos são evidenciados a partir de reflexões críticas, as quais soaram no decorrer do desenvolvimento deste texto, trazendo para o currículo novas perspectivas para práticas curriculares com a música na Educação Infantil. Sendo nestas apresentadas a complexidade da docência com e para bebês e principalmente por nesta etapa o currículo não ser pautado em conteúdo e sim nos eixos norteadores: brincadeiras e interações, o que ainda faz-se necessário reflexões sobre as práticas docentes nas relações com os bebês, levando em consideração os três princípios da Educação Infantil a saber: ético, político e estético.

A partir do surgimento das categorias, foi possível identificar que as práticas curriculares com a linguagem musical no berçário vão se constituindo de forma lúdica, por meio do brincar musical, da sonoridade de corpos em interação e das relações entre cuidar e educar, sendo estas evidenciadas com a participação ativa dos bebês, partindo desde a exploração sonora dos corpos, dos movimentos, das expressões e das necessidades físicas, emocionais e afetivas que se concretizam nas relações cotidianas.

Sobre o metatexto intitulado “*O brincar musical nas práticas curriculares no berçário: a música além do acalanto!*” as docentes trazem em suas narrativas a presença da linguagem musical nas situações cotidianas de cuidar e educar por meio da ludicidade, da expressividade do corpo em interação com os diferentes sons do ambiente e os produzidos pelos corpos. Estes aspectos reafirmam que a docência com e para bebês tem suas singularidades no contexto educacional, onde se difere com práticas curriculares pautadas na indissociabilidade do cuidar e educar, tratando-se de uma educação cuidadosa, que necessita ser pautada na sensibilidade de educar sujeitos que precisam sim de cuidado, mas que participam ativamente e socialmente dessas práticas.

Já no metatexto “*Sons à flor da pele! As relações de cuidar e educar bebês*” as docentes trazem esse contexto relacional em suas narrativas, as quais buscam construir seus projetos envolvendo a música e as vivências cotidianas dos bebês, desde os momentos do banho, o toque, a exploração sonora e a expressividade corporal, propiciando possibilidades de participação,

criação e interação durante as experiências sonoras. Tais aspectos contribuem significativamente para compreender essa relação das práticas curriculares com a linguagem musical, como uma forma lúdica de estar com o outro em constante processo educativo e formativo.

Por falar em processo formativo, enquanto pesquisadora, estive mergulhada em uma sinfonia tão enriquecedora, tanto como pessoa, quanto profissional da Educação Infantil, de modo que, por muitas vezes, utilizei a linguagem musical em minhas práticas, sem compreender de fato o significado que essa linguagem tinha para o desenvolvimento humano e sua relevância no currículo do berçário. Com isso, ao longo da produção destes escritos, pude refletir, indagar, olhar para mim e rever a docente que fui e a que serei quando retornar para minha prática após o mestrado.

Da mesma forma, desenvolver a pesquisa tocou-me, a construção da mesma é significativa para embalar as práticas de outras docentes que atuam nessa etapa educacional ou para inspirar novos pesquisadores, impulsionando estudos sobre a docência com e para bebês. Ressalto que as compreensões e reflexões assumidas neste texto não têm a pretensão de trazer verdades absolutas, mas de contribuir para novas discussões sobre as práticas curriculares com a linguagem musical em berçários.

Este estudo traz a relevância das narrativas docentes para compreender-se as práticas que se estabelecem nos espaços educativos. Contudo, é preciso pontuar que a formação inicial e continuada é essencial, especialmente em relação ao uso da música no currículo envolvendo os bebês, revisitando o compromisso social, político e histórico que acompanha as mudanças de concepções no currículo da Educação Infantil.

Ao enfatizar a necessidade de formação docente, é necessário investir desde a formação inicial, nos cursos de graduação e persistir na formação continuada para os profissionais que se dedicam não só ao berçário, mas na primeira etapa da Educação Básica. Pois, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, as docentes narraram a escassez de formação sobre o tema em investigação e que estas buscavam meios formativos pessoais para trabalhar com esta linguagem no berçário.

Assim, pensar justamente nas possibilidades de práticas consistentes nas relações com os bebês, além da compreensão da potência do corpo expressivo do bebê e a significação da linguagem musical, tendo a música como linguagem potencializadora de desenvolvimento integral, para que assim a docência com bebês aconteça de forma responsiva nos espaços educativos infantis, não podemos deixar de pontuar a necessidade e a relevância da formação docente.

Ao entoar estas soadas finais, pontuo que a construção de cada linha deste texto é embalada por melodias desde as minhas narrativas iniciais aos timbres das narrativas docentes, tornando-se metaforicamente canções na busca por contribuir para o campo do currículo e produzir novas perspectivas para movimentar as ações das práticas curriculares com a linguagem musical na docência com e para bebês.

Para tanto, não poderia concluir sem recorrer à melodia musical e por meio da canção “Nossos momentos” de autoria de Caetano Veloso quando para concluir poetizando, enfatizando a leveza e quão foi gratificante estar em constante movimento poético, musical e metafórico, visando espalhar novas contribuições para este tão singular currículo no berçário. Pois, a [...] “a força que se espalha de alguns movimentos, que eu sei desfazer e refazer, quem pode compartilhar dos meus sentimentos, na hora que o refletor bater, momentos de luz e de nós, momentos de voz e de sonho” (Veloso, nossos momentos).

Assim como esta pesquisa me possibilitou um ir e vir, desfazer e refazer concepções, propiciando novos sonhos, novas canções, que este texto seja impulsionador para novas pesquisas para enriquecer o currículo e as práticas curriculares na Educação Infantil, para que o encontro com a música nos espaços educativos proporcione prazeres, desenvolvimento, espontaneidade de movimentos, de expressões e da criatividade musical que vive no ritmo de cada bebê.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil. **Revista Páginas de Educación**, Montevideo, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2019.
- AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca bebê: a educação do gesto musical**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010. p. 1-16.
- BARBOSA, Maria Carmem; FOCHI, Paulo Sérgio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. *In*: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: [s.n.], 2012.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. Belém: SEMEC, 2012a.
- BELÉM. Conselho Municipal de Educação **Resolução CME nº 22/2012**. Estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento e diretrizes para oferta e organização da Educação Infantil no município de Belém e dá outras providências. Belém: SEMEC, 2012b.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil**. Belém: SEMEC, 2022a.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Documentação administrativa e pedagógica da COEI/DIED: protocolos às unidades de educação infantil da rede municipal de ensino de Belém**. Belém: SEMEC, 2022b.
- BEYER, Ester. A interação musical em bebês: algumas concepções. **Educação: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 87-98, jul./dez. 2003.
- BEYER, Ester; CORREA, Aruna Noal. A música e sua influência nas ações motoras e no desenvolvimento de bebês. *In*: CORREA, Aruna Noal. **Bebês produzem música? o brincar-musical de bebês em berçário**. Doutorado em Educação. UFRGS. Porto alegre. 2013.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.278 de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CASTRO, Kátia Regina dos Santos. **A linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades na educação infantil: um estudo na Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2020.

CHAVES, Fabiane Araújo. **Vivências musicais e desenvolvimento infantil: uma pesquisa com bebês e suas famílias**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório. 2021.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, Eliene Santos de Faria. **Docência com bebês? Autobiografia docente entre currículo e outras tramas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 37-45, 2017.

DIAS, Jussara Vieira. **Relações afetivas e mediação pedagógica na educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

EMEI PRATINHA. **Projeto Político Pedagógico**. Belém: EMEI Pratinha, 2022.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (EMBRAPA). Maniva: A folha moída que vira iguaria gastronômica. **Embrapa**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://www.embrapa.br/embrapa-no-cirio/maniva> Acesso em: 20 out. 2023.

FALK, Judit. (Org.). **Abordagem pikler: educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Ominisciência, 2016.

FERES, Josette S. M. **Bebê: música e movimento: Orientação para musicalização infantil**. São Paulo: Jundiaí, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOOGLE MAPS. Localização geográfica do bairro da Pratinha onde está situada a EMEI Pratinha. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Pratinha,+Bel%C3%A9m+-+PA/@-1.3658443,->. Figura 02. Acesso em: 16 jul. 2024.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Bebês como leitores e autores**. Brasília, DF: MEC, 2016. p. 47-79.

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

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. *In*: ILARI, B. (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: UFPR, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Traduzido por: Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, nº 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LEONTIEV, Alex. **Actividad, consciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educacion, 1983. _____ . **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Daniele Dorotéia Rocha de. **Clube de Ciências da UFPA e docência: experiências formativas desde a infância**. 2015. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Feito partitura: palavra sonora como gesto poético de educar. **Signo**, v. 45, n. 83, p. 2-17, maio 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, Geovana Mendonça. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In.: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Junqueira & Marin: Araraquara, 2008. p. 109-162.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora**: uma análise a partir da cultura escolar. 2013. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MIÃO, Cícero Rodarte. **De “lá dó” interior**: o desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos em aulas de música em escolas públicas. 2022. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, Vinicius Ceratti. **Repertório musical de professoras unidocentes**: um estudo sobre os modos da educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.) **Do cinzento ao multicolorido**: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na Educação Infantil. Campinas: Papyrus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.) **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014

PESSOA, Fernando. Vivo sempre no presente. O futuro, não o conheço. In: QUADROS, A. (Org.). **Livro do desassossego**. v. 2. Lisboa: Ática, 1982.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. (Org.). **Percursos de autoria**. São Paulo: Alínea, 2007.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 10. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2006.

RICHTER, Sandra Regina Simonis.; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RICHTER, Sandra; BOURSCHEID, Clarice de Campos. Encontros estéticos/poéticos entre música e bebês na creche. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 32-58, jan./jun. 2014.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significações**. Lisboa: Edições 70, 1989.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. **Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação infantil: o banho e a alimentação em foco**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

RODRIGUES-MOURA, Sebastião. **Experiências em física em contexto pandêmico: entre dimensões narrativas de autoformação docente e de alfabetização científica e tecnológica dos estudantes**. 2022. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Professoras e bebês: uma docência interpretativa-relacional. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-19, e13507, jul./set. 2021.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói da. **Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil: Implicações para as políticas públicas**. Goiânia: ANPAE, 2021.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SILVA, Dalila Mayara. C. W. **Conexões entre o comportamento dos adultos presentes nas aulas de música e o desenvolvimento musical dos bebês nos dois primeiros anos de vida**. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Lóide Batista M. **Música: Um estímulo à expressão cognitiva e à linguagem dos bebês**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SOARES, Cíntia Vieira S. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 79-88, set. 2008.

SOUSA, Celita Maria Paes de; LIMA, Daniele Dorotéia R. S. O brincar de corpo inteiro: o bebê e a sutileza das interações. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 68, 70-81, 2022.

SOUSA, Elaine Tayse de. **As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VALE, Sara Paraguassú Santos do. **A música na Educação Infantil no DF: estabelecendo relações entre o currículo em movimento e o currículo de pedagogia da UNB**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VIEIRA, Edna Aparecida C. **Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero a dois anos: Uma abordagem Sócio-Histórico-Dialética**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1996.

WEBER, Max. **Sociologie de la musique**. Paris: Éditions Métailié. 1998.

WERLE, Kelly. **Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

WIKIPÉDIA. Brega. **Wikipédia: a enciclopédia livre**, [on-line], [20--]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Brega> Acesso em: 20 abr. 2023.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ- UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA- NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA- PPEB

PESQUISA: A LINGUAGEM MUSICAL NO BERÇÁRIO: Os timbres das narrativas docentes sobre as práticas curriculares na EMEI Pratinha/Belém/PA

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Ivoneide dos Reis Brito

ORIENTADORA: Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

- 1- Como você pensa na organização de suas práticas curriculares envolvendo a linguagem musical na turma de berçário, a partir do que propõe o currículo para a Educação Infantil?
- 2- Conte-me sobre algumas experiências envolvendo a linguagem musical que você utilizou ou utiliza em suas práticas curriculares.
- 3- Você utiliza algum critério para definir que experiências musicais utilizar em sua prática? Se sim, quais?
- 4- Com que frequência a linguagem musical está presente no seu planejamento?
- 5- Quais experiências envolvendo a linguagem musical que os bebês demonstraram mais interesse? Você recorda de alguma em especial?
- 6- O que você acha que motivou o interesse deles por esta experiência?
- 7- Conte-me de suas experiências com a linguagem musical e de que forma está presente em suas práticas curriculares na docência com bebês?
- 8- Qual o suporte ou orientação da SEMEC/Belém que você utiliza para construir, para planejar suas práticas curriculares a respeito da linguagem musical no berçário?

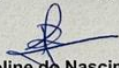
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM/PA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO

A Diretoria de Educação, por intermédio de sua Titular, fora devidamente informada acerca dos objetivos da pesquisa intitulada Experiências musicais no Berçário: Narrativas das práticas curriculares das docentes de um espaço educativo no município de Belém. de autoria de IVONEIDE DOS REIS BRITO, discente do curso de Mestrado da IES Universidade Federal do Pará. sob orientação do Prof. Danielle Doroteia Rocha da Silva de Lima concedendo a presente autorização para realizar o estudo na unidade EMEI Paratinha, vinculada a esta Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Cabe ressaltar que o pesquisador assinou o Termo de Compromisso anexo a esta Autorização, responsabilizando-se pelas seguintes condutas:

1. Utilização dos dados produzidos para fins exclusivamente acadêmicos, devendo zelar pela anonimização dos participantes;
2. Acesso ao conteúdo por parte desta Instituição, bem como a disponibilização do resultado para composição e atualização do acervo.


Profª Mª. Jaqueline do Nascimento Rodrigues Pinto
 Diretora de Educação de Belém
 Jaqueline do N. Rodrigues Pinto
 Diretora de Educação / SEMEC
 Mat.: 0346306-019

Avenida Governador José Malcher, nº 1291 – Nazaré – CEP: 66.060-230 Belém/PA.
 (91) 984129739 / 30755428
 diedsemec2021@gmail.com
 gabs@semec.pmb.pa.gov.br

ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Experiências musicais no berçário: narrativas das práticas curriculares das docentes de um espaço de Educação Infantil no município de Belém

Pesquisador: IVONEIDE DOS REIS BRITO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67192123.8.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.995.282

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa se efetivará a partir da temática da música no currículo na educação infantil, abordando o objeto de estudo a linguagem musical nas práticas curriculares das docentes de uma turma de berçário na escola de educação infantil-EMEI Pratinha no município de Belém/pa. O interesse pelo objeto de estudo, que é a linguagem musical nas práticas curriculares das docentes, surgiu durante os estudos sobre a música e sua importância na educação infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo de construção da linguagem musical nas práticas curriculares, a partir das narrativas das docentes de uma turma de berçário na EMEI Pratinha;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Durante a realização da entrevista, a previsão de riscos é mínima. Esta pesquisa busca contribuir com reflexões a respeito das práticas curriculares envolvendo a linguagem musical com bebês, tendo como objeto de estudo a linguagem musical nas práticas curriculares das docentes de uma turma de berçário na EMEI Pratinha.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.995.282

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende aos requisitos do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A solicitação está instruída corretamente.

Recomendações:

Não tenho nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2075570.pdf	09/02/2023 10:07:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_mestrado.pdf	09/02/2023 09:54:09	IVONEIDE DOS REIS BRITO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	09/02/2023 09:53:34	IVONEIDE DOS REIS BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_livre.pdf	09/02/2023 09:43:28	IVONEIDE DOS REIS BRITO	Aceito
Outros	Cur.pdf	08/02/2023 22:17:07	IVONEIDE DOS REIS BRITO	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	08/02/2023 22:16:34	IVONEIDE DOS REIS BRITO	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	08/02/2023 22:15:33	IVONEIDE DOS REIS BRITO	Aceito
Outros	dec_onus_financeiro.pdf	08/02/2023 22:14:40	IVONEIDE DOS REIS BRITO	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_instituicao.pdf	08/02/2023 22:12:35	IVONEIDE DOS REIS BRITO	Aceito
Outros	termo_aceite_orientadora.pdf	08/02/2023 22:10:02	IVONEIDE DOS REIS BRITO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	08/02/2023 22:00:21	IVONEIDE DOS REIS BRITO	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01 - Campus do Guamá, UFPA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **Município:** BELEM **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepcos@ufpa.br

Página 02 de 03

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.995.282

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 11 de Abril de 2023

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

ANEXO C - PROJETO BERÇÁRIO DA EMEI PRATINHA COM A LINGUAGEM MUSICAL COMO LINGUAGEM IMPULSIONADORA DAS PRÁTICAS CURRICULARES



SEMEC
Secretaria Municipal
de Educação



Prefeitura
de Belém
Governo da nossa gente



“CANTE , BRINQUE E ENCANTE ”





SEMEC
Secretaria Municipal
de Educação



Identificação

Escola Municipal de Educação Infantil- EMEI Pratinha

Distrito: DABEN

Secretária de Educação:

Turma : Berçário 2

Horário: 07h30 min às 17h

Número de crianças da turma: 17 crianças

Faixa Etária: 1 ano

Período de Implantação do Projeto: abril, maio e junho de 2023.

- **JUSTIFICATIVA**

A música é uma linguagem feita de ritmos e sons, capazes de despertar e exprimir sentimentos. As crianças sentem-se felizes cantando e dançando.

Desde pequenas e até mesmo sozinhas em suas brincadeiras balançam o corpinho com entusiasmo quando escutam uma canção.

As canções fazem parte do universo infantil e nas escolas de educação infantil estão cada vez mais presentes pois, atendem a vários propósitos que vão desde a hábitos relacionados à rotina escolar quanto proporcionar um ambiente escolar mais agradável e alegre, ajudando na socialização das crianças, podendo ainda ser usado para relaxamento, acalmando-os, além de ser um poderoso recurso didático, contribuindo de forma interativa para o aprendizado dos bebês.

A musicalização possui fundamental importância no desenvolvimento das crianças. Por meio de situações de aprendizagens lúdicas, prazerosas e que explorem a imaginação e a criatividade, elas crescem, aprendem e passam a compreender o meio que as cerca.

Para Brécia (2003) apud Charelli e Barreto (2005) a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Weigel (1988) e Barreto (2000) apud Charelli e Barreto (2005) afirmam que atividades podem contribuir consideravelmente como reforço no desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança.

Quando a criança ouve uma música, aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, o gosto pelo som, ritmo, movimento, possibilitando aumentar a sensibilidade dos bebês, ajudando no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e linguístico.

Diante disso, o projeto “ **Cante, brinque e encante** ” surgiu a partir de observações do comportamento dos bebês em sala, que ao assistirem vídeos musicais infantis, se levantavam e imitavam variados gestos, contentes em estarem interagindo com a canção. E dos diálogos com as famílias que relatavam o grande interesse dos bebês por sons e movimentos.

Portanto, a música é um recurso enriquecedor e motivador pois, permite que as crianças progridam de modo consciente e faz com que tenham oportunidade, através dela, de desenvolver suas potencialidades em diferentes aspectos que vão desde sua oralidade até manifestações de sentimentos.

O projeto será desenvolvido nos meses de abril, maio e junho, no qual trabalharemos com os campos de experiências da BNCC interligados, com os conceitos Freirianos proposto pelo Currículo da Rede municipal de Belém, bem como os projetos propostos pela escola, projetos Baú de Histórias, Alimentação Saudável e Diversidade estes trabalhados ao longo do ano.

- **OBJETIVOS**

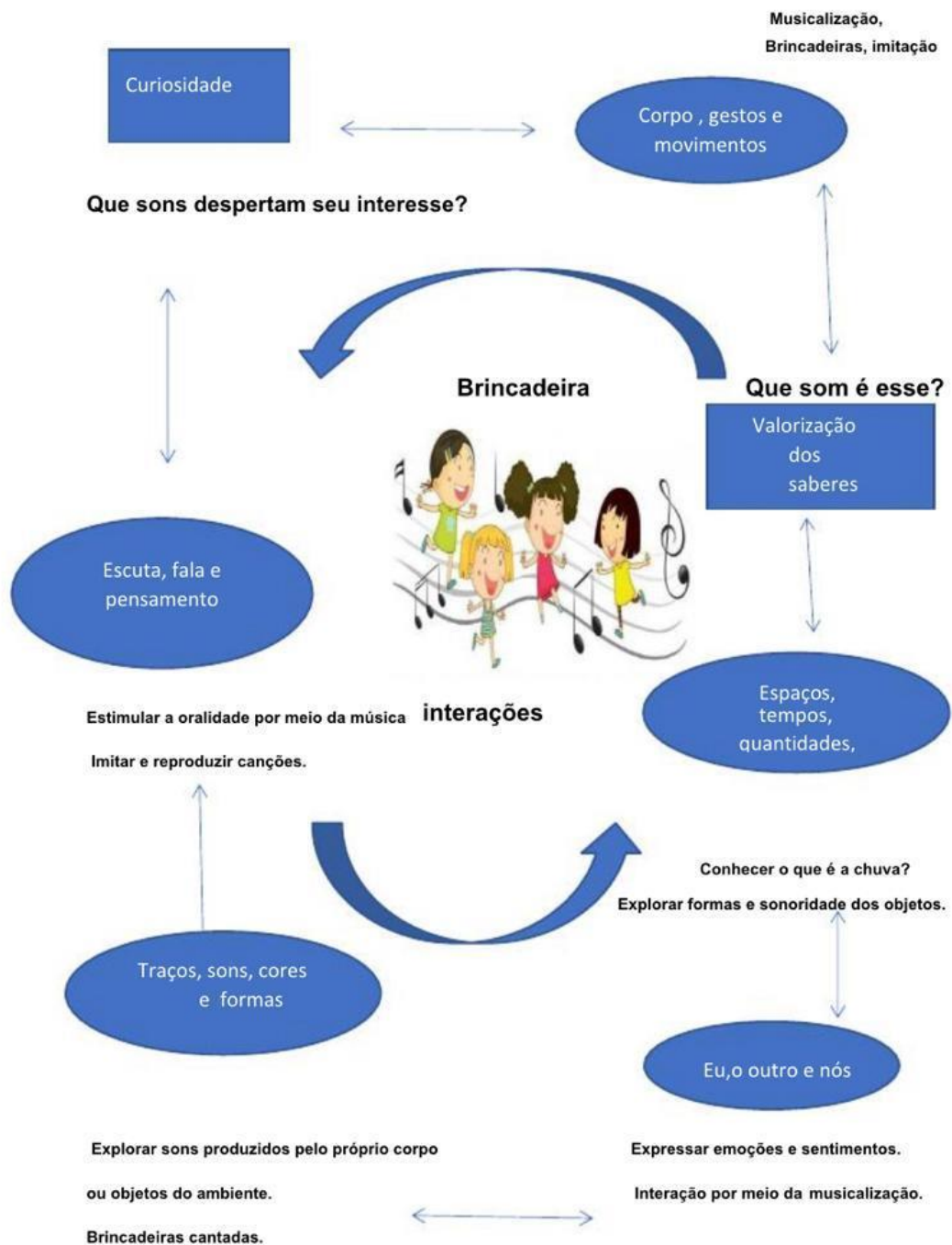
1.1 - Geral:

Favorecer o desenvolvimento da criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, concentração, do respeito ao próximo, além de contribuir para uma efetiva consciência corporal e de movimentação

1.2 - Específicos:

- Promover a socialização; interação
- Aguçar a criatividade; percepção, imaginação por meio de histórias cantadas.
- Desenvolver os movimentos corporais e manipulação com instrumentos musicais.
- Valorizar a expressão singular do bebê, desenvolvendo sua percepção visual e auditiva, imaginação criadora, para que ele se sinta como indivíduo integrante de uma cultura.

• **TRAMA CONCEITUAL**



• PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto “**Cante, brinque e encante**”, será desenvolvido nos meses de: abril, maio e junho. O ambiente de sala será ornamentado com notas musicais e produções dos bebês, além de deixar sempre o espaço organizado com brinquedos variados à disposição, para que possam manipular, explorar sons e socializar com seus coleguinhas.

Eventos realizados pela secretaria (SEMEC) como: Ser criança e adolescente na Belém de nossa gente serão vivenciados proporcionando vários momentos de trocas entre as crianças, família e escola.

Neste projeto teremos como intenção por meio do musical, proporcionar momentos de encanto e diversão, para que os bebês possam se sentir seguros, felizes e protegidos no novo espaço, além de explorar ainda mais seus limites psicomotores, assim os mesmo em meio a diversão estarão se desenvolvendo de maneira integral.

Situações de aprendizagens que serão desenvolvidas ao longo dos meses do projeto.

- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais por meio de canções.
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.
- Participar de brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.
- Exploração de sons por meio de materiais não estruturados, com texturas, tamanhos e pesos diversificados, as crianças exercitam os ritmos, as pausas e experimentam os diferentes formatos desses materiais e, por consequência, seus estímulos sensoriais.

Exemplos de canções infantis que serão trabalhadas: Sapo Martelo, A festa do tatu, A lagarta, casulo e a borboleta, Cai chuvinha, A hora do banho, O sapo que lava o pé, Enrola, enrola, puxa, puxa, Chamadinha –Alô, Nhoc, nhoc nhoc come a lagarta, quem esta me ouvindo? Plim plim plom, Como vai você?, Brincar com as mãos, A boca do jacaré....

- **AVALIAÇÃO**

A Avaliação é um processo importante que ocorrerá no dia a dia e será realizada através de registro fotográficos, vídeos e observações, mediante o desenvolvimento da criança durante sua participação nas situações propostas. No qual será evidenciado nesse processo o seu interesse, atenção, socialização e suas manifestações naturais.

Para Luckesi: “A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora”. (LUCKESI, 2006, p.165).

Nesse sentido a avaliação é um processo pelo qual o educador poderá rever suas práticas pedagógicas, podendo assim perceber e melhorar suas ações, para contribuir para a formação integral da criança na construção de novos conhecimentos.

- **REFERÊNCIAS**

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista *Recre@rte*, n. 3, 2005.

. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.