

FACULDADE CALAFIORI
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O PERCURSO DA CRIANÇA NO DECORRER DA HISTÓRIA E A IMPORTÂNCIA DA
EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO

2018

FACULDADE CALAFIORI
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O PERCURSO DA CRIANÇA NO DECORRER DA HISTÓRIA E A IMPORTÂNCIA DA
EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA

Trabalho apresentado à Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso - MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação Escolar

Orientador: Prof. Me. Cláudio Manoel Person

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Educação.

Alunas: Íngred Natasha Silveira
Juliana Peres da Silva

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO

2018

ÍNGRED NATASHA SILVEIRA

JULIANA PERES DA SILVA

O PERCURSO DA CRIANÇA NO DECORRER DA HISTÓRIA E A IMPORTÂNCIA DA
EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA

Trabalho apresentado como requisito parcial para
a Conclusão do Curso de Licenciatura em
Pedagogia do Curso de Pedagogia da Faculdade
Calafiori de São Sebastião do Paraíso-MG.

Comissão Julgadora:

Orientador – Prof. Me. Cláudio Manoel Person

2ª examinadora – Prof.

3ª examinadora – Prof.

Avaliação: () _____

São Sebastião do Paraíso, ____ de _____ de 2018.

Eu, Íngred, dedico este trabalho, com toda gratidão a minha mãe e minha avó, que sempre estiveram comigo, principalmente nos momentos de que mais necessitei. Elas são o meu alicerce, meu apoio, o meu TUDO. Obrigada por me conduzirem sempre a caminhos do bem, à integridade e honestidade. Eu as amo muito!

Eu, Juliana, dedico este trabalho, com todo carinho a minha família por acreditar na minha capacidade. Obrigada pelo cuidado e dedicação que tiveram comigo, pois foi desta forma que senti a verdadeira esperança para seguir. Obrigada pela segurança e certeza de que não estou sozinha nessa caminhada;

Ao meu esposo Gilson pela compreensão, carinho e amor nas horas em que mais precisei.

Em especial a minha filha Pâmella, meu MAIOR AMOR DO MUNDO.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus que tem nos abençoado durante a nossa vida, nos guiando sempre que estamos indecisas sobre que caminhos seguirmos, sobre como agirmos e acima de tudo sobre como não temermos o nosso futuro. Gratidão, Senhor, pela força em tudo que passamos!

Ao nosso orientador, professor Me. Cláudio Manoel Person pela educação, apoio, dedicação. Sem você não conseguiríamos, você foi primordial! Muito obrigada.

A todos os funcionários da Biblioteca pelo tempo nos ofertado no momento de nossas pesquisas.

Agradecemos também a todos os mestres pelos conhecimentos, experiências e convivência durante esses anos. O nosso muito obrigada.

“Inacabado, sei que posso ir mais além. A construção de minha presença no mundo tem muito a ver comigo mesmo. É fundamental, portanto, olharmos para as crianças como produtoras e transmissoras de culturas que devem ser identificadas, potencializadas e preservadas, ou seja, precisamos olhar e conhecer as crianças com base no olhar que elas próprias têm sobre si e o mundo; conhecer as infâncias pelas vozes das crianças! Com isso, todos nós, crianças e adultos, contribuiremos para essa “eterna novidade do mundo”.

(FREIRE, 2005, p. 29).

SILVEIRA, Í.N.; SILVA, J.P. O percurso da criança no decorrer da história e a importância da educação musical na infância. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso, 2018.

RESUMO

Períodos sem direitos para as crianças fizeram-nas passarem por situações tristes, indignas e que não lhes ofertavam qualidade de vida. Na Antiguidade eram vistas como adultos em miniatura, na Idade Moderna eram exploradas, como na Revolução Industrial, mas com o tempo por meio de legislações, como no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente e da Constituição Federal, foram adquirindo direito muito importantes e as colocando em uma posição digna. Juntamente ao direito de ser educada, cuidada e brincar a Educação Infantil chegou para libertar, as crianças de períodos tristes, e com a Educação Infantil, o lúdico, por meio da música. Dessa forma, o objetivo do trabalho é mostrar como a criança era vista e é vista em diversos períodos da história. Justifica-se o tema da pesquisa pelo fato de que as autoras ao pesquisarem a respeito da criança em períodos diferentes da história resolveram aprofundar em questões voltadas aos direitos da mesma na atualidade, e assim juntaram a música, como uma forma de libertação da criança, depois de tanto sofrimento. O trabalho tratou-se de um estudo bibliográfico, o qual se utilizou de autores, a fim de se compreender o que se propôs. Concluiu-se que a criança em épocas remotas não tinha nem significado, tamanha sua importância. Após alguns períodos da história, a criança começou a ser explorada desde a realizar pequenos trabalhos, como a ficar horas em pé realizando atividades em fábricas ou na lavoura. Hoje, a criança possui direitos, como a educação e assim no contexto desta instituição a música tem se feito presente; apesar de que a mesma faz parte da vida da criança desde o momento em que está no ventre materno. O reconhecimento de sons, a influência das sonoridades e suas riquezas no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança devem ser trabalhados de forma consciente por parte dos educadores. Portanto, a música é importante na Educação Infantil. Há demasiada influência da música quanto à sensibilidade, emoção, exercício da memória, uso da coordenação motora, melhora extrema do vocabulário, sociabilização, no desenvolvimento global e no processo de ensino aprendizagem. Assim, diante de tantos benefícios, viu-se que a musicalização realmente pode e deve ser utilizada como recurso pedagógico na Educação Infantil, tamanha a importância que tem para a criança desse período; até mesmo como consolidadora dos direitos da criança pelo fato de que a música traz alegria e diversão para ela.

Palavras-chave: Estatuto da Criança e do Adolescente. Constituição Federal. Música. Criança. Educação Infantil.

SILVEIRA, ÍN .; SILVA, J.P. The course of the child in the course of history and the importance of music education in childhood. Completion of course work. Degree in Pedagogy. Calafiori College. São Sebastião do Paraíso, 2018.

ABSTRACT

Periods without rights for children made them go through sad, unworthy situations that did not offer them quality of life. In antiquity they were seen as miniature adults, in the Modern Age they were exploited, as in the Industrial Revolution, but over time through legislation, as in Brazil, the Statute of the Child and Adolescent and the Federal Constitution, were acquiring very important right and putting them in a dignified position. Together with the right to be educated, cared for and play the Early Childhood Education has come to release children from sad periods, and with Children's Education, the playful, through music. In this way, the purpose of the work is to show how the child was seen and seen in different periods of history. The theme of the research is justified by the fact that the authors, when researching about the child in different periods of history, decided to deepen in questions related to the rights of the same in the present time, and thus joined the music as a form of liberation of the child, after so much suffering. The work was a bibliographic study, which was used by authors, in order to understand what was proposed. It was concluded that the child in remote times had no meaning, such importance. After a few periods of history, the child began to be exploited from small jobs, such as standing hours of activities in factories or farming. Today, the child has rights, such as education and so in the context of this institution music has become present; although it is part of the child's life from the time he is in the womb. The recognition of sounds, the influence of sonorities and their riches in the cognitive, affective and social development of the child must be consciously worked out by educators. Therefore, music is important in Early Childhood Education. There is too much influence of music as to sensitivity, emotion, memory exercise, use of motor coordination, extreme vocabulary improvement, socialization, global development and the teaching learning process. Thus, in the face of so many benefits, it was seen that musicalization can and should be used as a pedagogical resource in Early Childhood Education, so important for the child of this period; even as a consolidator of the rights of the child by the fact that music brings joy and fun to her.

Keywords: Statute of the Child and Adolescent. Federal Constitution. Music. Kid. Child education.

Keywords: Child and Adolescent Statute. Federal Constitution. Music. Kid. Child education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Não havia vestimenta especial para crianças.....	19
Figura 2 – Roda dos Expostos.....	20
Figura 3 – Criança negra ajudando a mãe pós-escravidão.....	22
Figura 4 – Willie Bryden, 13 anos, segura porta de mina de carvão. O local era tão úmido que a criança disse que se medicava o tempo todo para não tossir.....	25
Figura 5 – Amos, 6, e Horace, 4 anos, trabalhando em campos de tabaco.....	26

Figura 6 – Aos 15 anos, Estelle Poiriere foi fotografada com uma grave lesão no dedo, que ficou preso em uma máquina.....	27
Figura 7 – Menino com perna amputada (o 5º da esquerda para a direita).....	28
Figura 8 – Afetividade entre filho e mãe.....	35
Figura 9 – Crianças brincando na chuva.....	42
Figura 10 – Crianças em sala de aula.....	45
Figura 11 – Música com os jesuítas.....	57

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Integrada
DDC	Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ONU	Organização das Nações Unidas

PNE Plano Nacional de Educação
TCC Trabalho de Conclusão de Curso
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. DEFINIÇÃO DE CRIANÇA.....	15
1.1 Significado do termo criança.....	15
1.2 O tratamento ofertado às crianças em diversas épocas.....	17

2. OS DIREITOS DAS CRIANÇAS: serem cuidadas, serem educadas e brincar.....	31
2.1 Direito de ser cuidada.....	31
2.2 Direito de brincar.....	36
2.3 Direito de ser educada.....	45
2.4 Teses e dissertações.....	49
3A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
3.1 Esboços da chegada da música no Brasil.....	55
3.2 Pedagogos influenciadores da música na educação.....	59
3.3 A música na Educação Infantil diante de sua legislação brasileira.....	61
3.4 A importância da música e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.....	64
3.5 A música como recurso pedagógico na Educação Infantil.....	72
CONSIDERAÇÕES.....	81
REFERÊNCIAS.....	84

INTRODUÇÃO

A criança de forma fisionômica sempre é identificada como criança em toda parte do mundo ou mesmo em todos os períodos históricos, sendo que, o que variava eram os comportamentos dos seres adultos perante ela.

O conceito de infância como um período especial do desenvolvimento, em que o indivíduo deve ser cuidado, protegido e supervisionado, é bastante recente ao se tratar da história da ciência (CÓRIA-SABINI, 2010). É que a criança na Idade Média não era percebida como uma criatura que necessitava ter infância. Ela era integrada a escola, onde era educada com muita disciplina e rigor. Fatos podem ser facilmente observados por figuras de livros, quadros, documentos que retratam a época, onde os trajes enfatizam a criança como um pequeno adulto, pois adultos e crianças se vestiam da mesma maneira. Elas não possuíam um tratamento diferenciado, nem mesmo um mundo próprio, não havia neste período, o denominado sentimento de infância¹.

Foi com a chegada do capitalismo que houve uma crescente preocupação com a infância (CRUZ, 2000). Neste período, as instituições escolares funcionavam como meios de abrigar e cuidar das crianças, pois os pais se dirigiam para a guerra, ao mesmo tempo em que as mães tinham de trabalhar fora para amparar economicamente a família (CRUZ, 2000).

Até esse momento, a criança não sabia o que realmente era brincar, apenas era cuidada. Diante de Legislações estrangeiras, como a Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra em 1924 (DDC), a Declaração sobre os Direitos da Criança em 1959 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, nas quais o direito de brincar da criança foi perpetuado, nas instituições de Educação Infantil as crianças, além de cuidadas puderam brincar vivenciar o lúdico de forma prazerosa e divertida, como por meio de brincadeiras, jogos, música, dentre outros.

O educar ainda não se fazia presente nas Instituições de Educação Infantil, vindo a se consolidar mediante a Constituição Federal, e conseqüentemente com a Lei n. 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No século XXI, as crianças socialmente são livres para brincarem, se abstraem de problemas que os adultos possuem, são cuidadas, aprendem ludicamente e com prazer e há bem-estar, desenvolvimento físico e cognitivo e preparação para a formação de um adulto bem-

¹O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (ÁRIES, 1978, p. 99).

sucedido dentro do contexto da Educação Infantil. E em meio a tudo isso, há a música, que traz tanta liberdade para a criança.

E como forma de perpassar conhecimentos socialmente produzidos, a Educação Infantil, pode responsabilizar em estimular a proximidade das crianças, principalmente da primeira infância, que estão em um período de desenvolvimento; a conhecer a música, não da forma que já conhecem, mas por meio de variadas propriedades.

Seria uma junção de algo que está permanente na vida da criança de modo prazeroso e divertido com algo que lhe traz conhecimentos. Essa junção faz com que os conhecimentos se tornem prazerosos, e conseqüentemente haja um desenvolvimento mais rápido e uma aprendizagem com mais qualidade para as crianças da Educação Infantil.

Diante do exposto acima aponta-se o tema: A criança: seus medos e seus direitos diante dos períodos históricos. E com esse tema segue-se o problema da pesquisa a ser trabalhado: qual a relação da música com a criança na Educação Infantil quanto ao seu desenvolvimento global?

A proposta deste estudo é mostrar como a criança era vista e é vista em diversos períodos da história. Tem como objetivos específicos: apresentar a definição de infância; mostrar como a criança na Idade Média e períodos posteriores eram tratadas socialmente e revelar como a família a reconhecia em seu meio.

Faz-se jus ao tema pelo fato de que uma das autoras ao ler Artigos de sites de Universidades, Scielo a respeito de como a criança era vista na Antiguidade, como era tratada, de que forma o ser criança era retratado no dia a dia da mesma, a exploração laboral, percebeu o quanto é importante ampliar seus conhecimentos para esse contexto, pelo fato de que irá ser uma pedagoga e quer trabalhar com qualidade e de pretender conscientizar pedagogos e futuros profissionais da educação em favor da consolidação dos direitos da criança, que são brincar, ser cuidada, amada, aprender de modo prazeroso e divertido, além de ser socialmente respeitada para contribuir para seu desenvolvimento. E junto a tal desejo, ambas resolveram aprofundar em questões voltadas aos direitos das crianças na atualidade, e assim juntaram a música, como uma forma de libertação da criança, depois de tanto sofrimento.

Entre as observações e o desejo, estendeu-se à pesquisa bibliográfica o anseio de averiguar o problema lançado e aprofundar em questões de interesse de profissionais da área da educação, pais e estudiosos. Assim, o trabalho trata de um estudo bibliográfico.

“Da revisão da literatura depende, muito da teoria que se desenvolve no esclarecimento dos fatos que se estudam. Às vezes, a teoria de um autor expressa em alguma obra fundamental serve de apoio para a análise de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.100).

De acordo com Minayo (2010, p. 31), “a revisão bibliográfica é construída com as várias fontes pesquisadas, sendo uma discussão entre os autores da qual resulta uma consideração final”.

Cervo e Bervian (2009, p. 51) revelam que:

[...] a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica.

Além disso, a caracterização da pesquisa é qualitativa. Richardson (2003, p. 80) menciona que,

[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, podendo contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

A postura da pesquisa qualitativa não se utiliza de dados estatísticos na análise do problema, o que quer dizer que não pretende numerar ou mesmo medir unidades ou categorias homogêneas (GONÇALVES, 2014).

Assim, na pesquisa qualitativa, o método é um caminho para se chegar a conhecimentos válidos e são originados através de informações de pessoas diretamente vinculadas à experiência estudada (MINAYO, 2010).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica, distribuída em três capítulos.

Os três capítulos são distribuídos da seguinte maneira: no capítulo primeiro se destaca a definição de criança, havendo a contextualização sobre a época, até porque ser criança na sociedade contemporânea é muito diferente de ser criança nos períodos históricos anteriores; já no capítulo segundo, se descreve-se a respeito dos direitos adquiridos pelas crianças, como de ser cuidada, de brincar e ser educada; e no capítulo terceiro, é mostrada a música como lúdico, a qual poderá ser trabalhada na Educação Infantil, como atividade libertadora e de desenvolvimento global.

1 DEFINIÇÃO DE CRIANÇA

É necessário ressaltar que ao se estudar a respeito da definição de criança, em nível de não haver confusão entre os termos criança e infância, é interessante comentar que o primeiro é apontado como sujeito social, histórico e cultura; já o segundo é ressaltado como uma fase da vida do indivíduo (LUSTIG et al., 2014).

A explicação de Heywood (2004, p. 22) traz de forma clara a diferença entre os termos, até porque não são sinônimos, mas possuem significados distintos: “infância é como uma abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”.

Neste capítulo, falará a respeito das concepções do termo criança, discorrendo de modo sucinto, entretanto com bases sólidas em autores como Konan (2003), Serute (2017), desde a Antiguidade Clássica em se tratando da concepção Platônica até chegar à atualidade. E logo após, revelar o tratamento dado às crianças em diversas épocas, destacando quais direitos as mesmas não possuíam.

1.1 Significados do termo criança

Compreende-se por criança um ser humano que ainda não chegou ao período da adolescência, ou seja, está no período da infância e possui poucos anos de vida. São variados os significados do termo criança, sendo que junto a ele estão “(...) fragilidade, necessidade de atenção e cuidados especiais, como alimentação e cuidados físicos, requerendo esses cuidados durante muito tempo” (FRANCO, 2006, p. 30). Destaca-se que estas perspectivas diferenciam com base na sociedade e na época.

Os séculos IV e III a.C., marcados pela *polis*, *Paidéia*, sofistas e pelo filósofo Sócrates, é exatamente aqui que advêm os elementos que proporcionam o debate da ausência do reconhecimento público da criança, além disso, o termo criança ainda possuía um significado conciso: “a representação do público para todos os cidadãos da *polis*”, menos para ela” (SERUTE, 2017, p.19). Entretanto, Sócrates não pensava assim, ele vinculava diretamente a imagem da criança como partícipe público e reconhecia a criança.

Diante da condição política da criança das épocas mencionadas, seu significado firmase na resolução histórica obtida mediante a como ela era valorizada, ou seja, como a criança ainda não era reconhecida publicamente, sua definição também não havia.

Apenas no período em que viveu Platão (427 a.C. – 347 a.C.), houve por meio deste discípulo de Sócrates, referência quanto ao termo criança como descreve Serute (2013, p.37):

“[...] a partir dos filósofos Platão e Aristóteles, projeta-se o conjunto de acontecimentos que fundamentaram as percepções do fenômeno infantil”.

Por meio de duas palavras *país* e *néos* no período de Platão, houve referências quanto ao termo criança, como descreve Kohan (2003 ps. 13-14):

País remete a uma raiz indo-europeia que toma a forma *pa/po* em grego e *pa/pu* em latim (a palavra latina equivalente a *país* é *puer*), cujo significado básico é “alimentar” ou “alimentar-se”. Em grego clássico, *país* tem uma denotação muito ampla, refere-se a crianças e jovens de diversas idades, no caso dos meninos, até chegar à cidadania e, no caso das meninas, caso menos frequente, até o matrimônio. A outra palavra mais usada por Platão para designar a criança é *néos*, literalmente, “jovem”, “recente”, “que causa uma mudança”, “novo”. É uma palavra mais jovem ligada a uma raiz de significado temporal, *nu*, de onde vem, por exemplo, *nûn*, “agora”.

Platão, que se utilizava de palavras raras para definir o termo criança, naquele período, até inventou designações não comentadas na cultura de seu tempo. E diante disso, o filósofo também pensava em como essa mesma criança vivia a sua infância.

Após vários séculos, mais especificamente no século XX em 1978, a definição do termo criança foi instituída pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) por meio da Convenção das Nações Unidas, a qual tratou dos direitos das crianças. Dessa forma, no artigo 1º da Convenção das Nações Unidas, criança é definida como “até os 18 anos de idade, a menos que, segundo as leis de seu Estado, não tenha alcançado antes a maioridade” (apud CONTINI, 2006, p. 2).

Em 13 de julho de 1990 foi promulgada, na legislação brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo o documento mais importante voltado a essas pessoas, que é menor de 18 anos. Em casos muito raros, previstos em lei, esse documento é aplicado aos indivíduos entre 18 e 21 anos de idade, como os que estão dispostos do artigo 121 aos 142 do referido documento.

O ECA apresenta em seu artigo 2º a definição de criança:

Artigo 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, [...]
Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (BRASIL, 1990, p. 2).

O comentado diploma legal conceitua a criança somente pela idade, sem considerar os fatores psicológicos e sociais.

Em se tratando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual é um documento de essência normativa que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens primordiais que todos os educandos devem desenvolver durante as etapas e modalidades da Educação Básica, de forma que tenham garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Na BNCC a criança é definida da seguinte maneira: “bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)” (BNCC, 2017, p. 33).

Em cada época da história da humanidade, o significado do termo criança se manifesta de uma forma. Mas, o mais importante é que esse termo evoluiu em sua concepção, ou seja, a criança na atualidade tem o seu lugar na sociedade com seus direitos e deveres.

No próximo item deste capítulo, irá ser estudado como a criança era tratada em épocas anteriores e na atualidade.

1.2 O tratamento ofertado às crianças em diversas épocas

O tratamento ofertado às crianças e os entendimentos sobre a infância estão enraizados às práticas e costumes culturais da sociedade em cada período da história da humanidade.

Na Antiguidade, todos os recém-nascidos com malformação física ou mental poderiam ser jogados de um abismo até a morte ou mesmo abandonados em cavernas ou florestas.

Em Esparta, os recém-nascidos que fossem filhos das famílias denominadas de “*homoioi*” (“os iguais”) e que estavam incutidas na alta sociedade, deveriam ser avaliados por anciãos de indiscutível autoridade, que se agrupavam para conhecer a criança. Assim, “quando o bebê nascia, era banhado em vinho, pois esse contato faria com que os bebês enfermos entrassem em convulsão e desmaiassem, de modo que os fracos morriam ou eram identificados para sua eliminação” (SOUZA, 2016, p.33).

Mas, Silva (1987, p. 121-122) divulga que,

[...] se fosse um bebê normal e forte (“se o achava belo bem formado de membros e robusto”) ele era devolvido ao pai que passava a ter a incumbência de criá-lo [...]. No entanto, se lhes parecia feia disforme e franzina, como refere Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado “*Apothetai*”, que significava “depósitos”. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas de Taygetos, perto de Esparta, para lá a criança ser lançada e encontrar sua morte, pois, tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a República que ela

vivesse, visto que desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte sã e rija durante toda a vida.

O recém-nascido, como se pode verificar pela citação de Silva (1987) era como se fosse descartável aos olhos dos anciãos, caso ele não fosse possuidor das características condizentes ao que a República da época gostaria.

Na Roma Antiga, a condição de uma criança com deficiência não era diferente do que ocorria em Esparta, pelo fato de que o direito Romano e suas leis não admitissem como saudáveis bebês que tivessem nascido antecipadamente ou que demonstrassem alguma malformação. Contudo, ainda que fossem apreciados como “defeituosos”, os romanos não tinham hábito de matar a criança, muito embora isso também acontecesse, pelo fato de que ao pai era consentido executar o recém-nascido possuidor de deformidades físicas mediante afogamento. Na Itália, por exemplo, muitas crianças com alguma deformação eram colocadas pelos pais em cestos de flores as margens do Rio Tibre, ou em lugares tidos como sagrados. Desta maneira, algumas crianças que resistiam eram aceitas e amparadas por indivíduos da plebe, contudo, muitas famílias não admitiam as crianças como membros, mas sim, para utilizar as mesmas, como criadagem e também como mendigas, fazendo com que elas mendigassem pelas ruas (SILVA, 1987).

Aranha (2000) declara que, em Roma, havia crianças com deficiência mental que eram tão humilhadas a ponto de realizarem atos sendo palhaços ou bobo da corte para levar distração e divertimento para os nobres e seus hóspedes, ou também faziam parte de circos para passatempo de um número grandioso de pessoas. Além disso, quando as crianças com deficiência eram meninos, estes eram utilizados pelos filhos dos reis como “saco de pancada” com o objetivo de medirem forças.

No período Medieval, Philippe Ariès (1981) defende a ideia de que a sociedade também não percebeu a infância como se verifica na atualidade. Por meio da observação de materiais pictóricos, trajes, objetos, jogos e brincadeiras, vê-se que a criança era um ser apontado como alguém possuidor de caráter incompleto e, apenas depois de muito tempo, passou-se a ser sondada em suas peculiaridades.

De acordo com Cruz (2000, p. 45), assim que “deixava o cueiro, ela se vestia como os outros homens e mulheres. Nada nos trajes medievais a separava do adulto, embora a roupa mostrasse a hierarquia social”, como se verifica pela Figura 1.

Figura 1 -Não havia vestimenta especial para crianças



Fonte: Sant'Anna, 2009, p. 12.

Os estudos de ARIÈS (1981) revelam que as crianças possuíam um tratamento carinhoso e próprio da idade, somente nos primeiros anos de vida, quando eram dependentes para viverem. Após desmamarem iam imediatamente para a convivência dos adultos para que estes lhes passassem conhecimentos. Elas aprendiam determinadas atividades ajudando os adultos e também observando o que fazia no dia a dia. Tinham convívio com a família, mas também com pessoas de outras famílias, sendo que em ambas eram vistas como aprendiz.

O estudioso declara também em suas pesquisas, que a sociedade europeia medieval, aproximadamente no século XII, não representava em quadros as crianças, ou mesmo quando eram reproduzidas, apareciam vestidas em trajes similares aos dos adultos da classe social que estavam incutidas.

Estudos realizados por pesquisadores, como Marcilio (2007) e Rosemberg (2004) constataram que adultos e crianças se misturavam diante dos mesmos jogos, brincadeiras e nos mesmos ambientes. “Acreditava-se que a criança era alheia à sexualidade, portanto, os gestos e alusões feitas pelos adultos não tinham consequência sobre ela” (MARCILIO, 2007, p. 57).

A criança era simplesmente cuidada, não havendo absolutamente nenhum carinho, vínculos afetivos voltados à mãe ou pai. A relação entre a criança e seus pais era algo sem intimidade, algo sem emoção (ROSEMBERG, 2004). Desde bem pequena a criança era inserida no mundo do trabalho e começava a ter algum valor social quando conseguia produzir. Assim, as crianças eram tratadas como pequenos adultos, um adulto em miniatura, não havia brincadeiras para crianças, trajes para crianças, tudo que as envolvia era referente ao mundo dos adultos.

Ao chegar ao século XV, as crianças que estavam na faixa etária entre 7 e 9 anos de idade passaram a aprender de modo direto, ou seja, eram postas em casas alheias com o objetivo de serem educadas e conheciam atividades domésticas.

Já na Idade Moderna (século XVI ao XIX), mais propriamente no século XVI, as mães pobres viam os filhos como obstáculo pelo fato de que precisavam trabalhar para se manterem. Assim, continuavam a oferecer seus filhos a amas e, quase sempre, não voltavam para apanhá-los. A realidade era que, quando as crianças não faleciam, eram deixadas em asilos (ROSEMBERG, 2004).

A chamada “Roda dos Expostos”, destacada na Figura 2, originada na Itália, mas que depois se espalhou por todo o continente europeu, a qual se situava do lado de fora de conventos, feita por um cilindro oco de madeira e com uma abertura por onde era colocada a criança enjeitada. Esta ação era realizada inicialmente por mulheres nobres, era como se estivessem oferecendo a criança a Deus, sendo que quem cuidava das crianças eram freiras.

Figura 2 - Roda dos Expostos



Fonte: Gervasi e Arruda, 2015, p. 6.

Como se pode averiguar, a infância, naquela época, era sofrida, as crianças não possuíam direitos legais, não sabiam o que era o brincar, pelo fato de que, na mais tenra idade, eram preparadas para o trabalho, não sabiam o que era o amor maternal, viviam ‘jogadas’, principalmente aquelas que eram enjeitadas. É interessante explicar que “o processo da roda era algo urbano, pois no meio rural, as crianças eram utilizadas como mão de obra, portanto, não havia tanto abandono e pelo contrário, eram essas famílias que mais adotavam crianças expostas.” (MARCILIO, 2007, p. 62).

Quanto ao Brasil, este descoberto na era em estudo, ou seja, Idade Moderna, e a professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), Mary Del Priore, ensina que a ideia de como a criança era tratada é demasiadamente recente em comparação a outros países. Em sua obra *História das crianças no Brasil* (1991), a autora traz a história das crianças e da infância brasileira desde antes do descobrimento do país, declarando como era sofrida:

Analisar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo (PRIORE, 1991, p. 3).

Assim, Del Priore (1991) revela que a partir dos sete anos, no Brasil, no período colonial, os filhos dos senhores começavam seus estudos; estes eram obrigados a estudarem e os filhos dos pobres e de negros escravizados começavam a trabalhar. Os filhos de negros eram obrigados a trabalharem de sol a sol, tinham de aprender qualquer atividade voltada ao engenho.

As crianças eram tidas como um pequeno adulto, sendo tratadas como adultas e a fase da infância era curta, porque prontamente eram postas a se envolverem com as questões da sociedade. Segundo a autora, ao longo de muito tempo, a função da criança na história foi desprezada, visto que a sua sobrevivência era instável pelo fato da escassez de cuidados, ao trabalho precoce e a elevada taxa de ilegitimidade.

Del Priore (1991) destaca que, após o descobrimento do Brasil, chegaram as primeiras famílias colonizadoras e suas crianças, de variadas classes sociais. Todavia, a autora explica que, quanto mais ricos os pais, maior o afastamento entre eles e seus filhos. Nesse âmbito de Brasil colônia, vários índios foram sujeitados à escravidão, tal como os filhos de negros escravizados que, desde prematuramente, já podiam ser desligados dos pais e vendidos para adentrarem ao universo do trabalho. Também ocorria que as crianças negras e pobres eram postas como entretenimento para os filhos dos nobres e a aplicação de maus-tratos era frequente. “Era comum castigar as crianças com um pedaço de madeira, o que era considerado brando perto de outros castigos aplicados a escravos que não conviviam na Casa Grande” (ALMEIDA, 2010, p. 4).

No Brasil Imperial, a taxa de natalidade e mortalidade infantil aumentou severamente, as crianças eram agredidas pelos pais, alimentadas de forma insuficiente e tinham sua mão de obra esgotada ao máximo, passando por abusos de todas as espécies possíveis.

Após a escravidão, as crianças negras ajudavam seus pais vendendo frutas e verduras nas ruas, como está estampado na Figura 3.

Figura 3 - Criança negra ajudando a mãe pós-escravidão



Fonte: Almeida, 2010, p. 4

Também na Idade Moderna, a criança conforme o filósofo inglês, Locke, era tratada como uma tábula rasa. Essa concepção é totalmente contrária a ideologia do pecado original, a qual via a criança como um fardo sujo. Segundo a visão de Locke, “a criança era considerada como uma folha em branco que necessitaria da ajuda dos adultos para ser preenchida, ou seja, era um ser em preparação para uma vida adulta. Seus valores deveriam ser encaminhados de acordo com a ótica dos adultos” (apud SOUZA, 2016, p. 34). Este pensador atribuía à criança uma importância por ela mesma, e não como um adulto errado em suas concepções.

Apenas no século XVII, as crianças começaram a ser notadas pelos adultos, devido à cristianização dos costumes da época, sendo que ARIÈS (1981) comenta em sua obra *História social da criança e da família*, que a atenção dada às crianças era denominada de “paparicação”. Devido às ideias dos eclesiásticos, as crianças eram vistas como “anjos”, e assim houve a necessidade das mesmas serem protegidas de todo o mal que o mundo dos adultos representava, por meio da educação moral (ARIÈS, 1981).

Mas, com a chegada da Revolução Industrial, a maneira de enxergar a criança no contexto social vai se caracterizando de forma diferente do século XVII, a começar por quesitos que implicam sua integração no âmbito do trabalho.

Na Revolução Industrial, houve um grande avanço em todo o mundo por meio de tecnologia, fábricas, indústrias, além de uma pequena preocupação com a infância, devido às mulheres começarem a trabalhar nas fábricas e não terem com quem deixar os filhos.

A Primeira Revolução Industrial vem do século XVIII, entre os anos 1780-1830 na Inglaterra. Nazareno (2006, p. 51) comenta que:

[...] a Revolução Industrial é notadamente um processo histórico de natureza tecnológica, na medida em que a introdução generalizada de inovações tecnológicas no processo produtivo representou uma elevação de sua produtividade, criando as condições técnicas e econômicas para que segmentos da sociedade anteriormente relegados a economia agrícola de subsistência fossem incluídos na economia de mercado.

Esse período foi marcante e divisório da história, entre o que o homem não possuía e o que ele passou a conhecer e possuir com toda a parafernália de máquinas criadas e produzidas. Tanto que há uma notável frase simbolizando-o: a revolução industrial explodiu? Hobsbawn (2007, p. 50) explica que:

[...] significa que a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornou capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços.

Nessa época houve uma avalanche de novidades, como a descoberta da energia a vapor e a invenção da energia elétrica. A máquina surgiu para superar a agricultura e para fazer o homem evoluir em seus conhecimentos e na maneira de trabalhar, ou seja, o homem de rude agricultor passa a operar máquinas de maneira sincronizada.

O poder produtivo se transformou em algo rápido em se tratando tanto de serviços, como de mercadorias, pelo fato da troca das ferramentas pelas máquinas, ou seja, da produção doméstica para a fábrica. Com a imensa transformação averiguada no sistema produtivo, a Revolução Industrial provocou uma efetiva modificação no sistema social. Como resultado houve uma exploração do trabalho infantil, pelo fato de que as crianças eram forçadas a laborarem em meio a um ambiente com escassez de higiene, desrespeito, perversão e por um espaço de tempo de até 18 horas sob o castigo de um encarregado que recebia por produção (ARRUDA, 2004).

Huberman em sua obra História da riqueza do homem (1986) destacou que as crianças com seis anos eram a mão-de-obra apreciada pelos empregadores, devido seu salário ser baixo em se tratando de um adulto. Além disso, elas eram golpeadas com chutes e socos pelos chefes

mediante qualquer brincadeira, algo que tenham realizado de forma errada ou atrasassem no trabalho.

O autor acima revela que inicialmente os empregadores compravam o trabalho das crianças pobres, nos orfanatos; depois, como os salários do pai operário e da mãe operária não eram satisfatórios para manter a família, também as crianças que possuíam lar foram forçadas a trabalharem nas fábricas e nas minas. Os terrores do industrialismo se apresentam de forma mais clara pelos documentos do trabalho infantil naquele período (HUBERMAN, 1986). Dentro desse cenário, abaixo se mostra como os próprios pais se mostravam desesperados em ver como seus filhos sofriam com a chegada do trabalho severo na Revolução Industrial, que cabia para crianças de todas as idades. Verifique o testemunho de um deles a um jornal da época:

Pergunta: Tem filhos?

Resposta: Não. Tinha dois, mas estão mortos graças a Deus!

Pergunta: Expressa satisfação pela morte de seus filhos?

Resposta: Sim. Agradeço a Deus por isso. Estou livre do peso de sustentá-los, e eles pobres criaturas, estão livres dos problemas desta vida mortal (HUBERMAN, 1986, p. 177).

Há de se concordar que a miséria, fome e um trabalho pesado estavam presentes na Revolução Industrial. Os ricos ficaram mais ricos, e os pobres mais pobres.

Algumas das situações que na atualidade se acha um absurdo, para os ricos eram algo normal, como, por exemplo, as crianças não irem à escola, pois deveriam trabalhar das 06 (seis) da manhã às 20h00min (vinte) horas (HUBERMAN, 1986). Como está descrito na obra de Huberman (1986, p. 182),

[...] dar educação às classes trabalhadoras pobres... seria na realidade prejudicial à sua moral e felicidade; aprenderiam a desprezar a sua sorte na vida ao invés de fazer deles bons servos na agricultura e outros empregos laboriosos, a que sua posição na sociedade os destina. ... Permitir-lhes-ia ler folhetos sediciosos...E os tornariam insolentes para com os seus superiores.

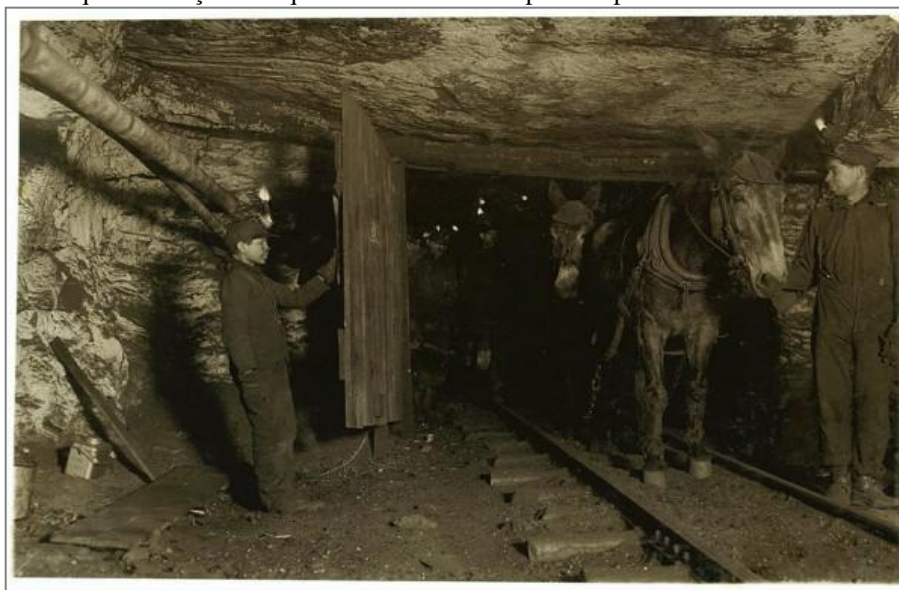
As crianças pobres não deveriam ir à escola, pois afrontariam os adultos diante de sua situação precária e exploradora, que estes permitiam a elas; e conseqüentemente, no futuro, quando adultos, não seriam tão obsoletos a ponto de concordarem com situações indignas.

A ideia era de que as crianças pobres deveriam praticar atividades laborativas, pelo fato de que o trabalho servia de um escudo contra o crime e a marginalidade, visto que, o ambiente fabril era atribuído ao contrário ao ambiente de rua, tido como desordenado e desajustado. Além

do mais, o trabalho das crianças possibilitava um complemento da renda familiar, simultaneamente podia ser um aprendizado como se fosse uma instituição escolar, a escola laborativa (ALVIM, 1994).

Como são destacadas na Figura 4, as crianças eram empregadas nas fábricas e nas minas de carvão, sendo que grande parte morriam por causa do abuso de trabalho, da insalubridade do meio e da falta de alimentação.

Figura 4 -WillieBryden, 13 anos, segura porta de mina de carvão. O local era tão úmido que a criança disse que se medicava o tempo todo para não tossir



Fonte: D'Ornelas, 2013, p. 2.

Entre 1780 e 1840 houve um grande aumento de exploração de crianças. Estas eram operadoras de portinholas de ventilação, cozinheiras ou trabalhavam nas fábricas. Contudo, o trabalho das crianças existia anteriormente a data de 1780, sendo que as mesmas eram uma parte essencial da economia industrial e agrícola. De acordo com Custódio (2010, p. 04),

[...] o trabalho infantil tem registros que remontam à própria história da humanidade, sua utilização sempre variou conforme o grau de desenvolvimento civilizatório. No entanto, considerando a história recente da humanidade, com o início da Revolução Industrial o tema passou a ganhar maior importância em função da evidente degradação física que estava ocorrendo na infância, que alarmava, até mesmo, os mais conservadores.

As crianças também laboravam nos campos agrícolas (Figura 5), quase sempre mal agasalhadas, no campo ou na fazenda, independente se fazia frio ou calor (THOMPSON, 1987).

Figura 5 -Amos, 6, e Horace, 4 anos, trabalhando em campos de tabaco



Fonte: D'Ornelas, 2013, p. 2.

Inúmeras fábricas eram admitidas como uma espécie de casa de corretivo às crianças miseráveis. As crianças menores enrolavam carretéis, as mais velhas averiguavam possíveis adversidades, guardavam restos de tecidos ou auxiliavam na movimentação da laçadeira nos teares maiores. O trabalho infantil estava bastante consolidado nas ocupações têxteis, gerando a ganância dos trabalhadores em atividades onde as crianças não podiam laborar e complementar o rendimento familiar (THOMPSON, 1987).

Diversas vezes as crianças ficavam exaustas, sonolentas, e não rendiam o que deveriam do ponto de vista de quem estava averiguando as atividades, não conseguiam continuar na velocidade imposta pelas máquinas. Quando tal situação acontecia, geralmente apanhavam para laborarem mais rapidamente ou tinham a cabeça submergida em água fria para ficarem despertas e em alerta, como revela o depoimento de Jonathan Downe ao Comitê Parlamentar sobre o Trabalho Infantil, 6 de junho de 1832 na Inglaterra:

Quando eu tinha sete anos fui trabalhar na fábrica do Sr. Marshalls na cidade de Shrewsbury. Se uma criança estava sonolenta, o inspetor tocava no ombro da criança e dizia: 'venha aqui'. Em um canto no quarto havia uma cisterna cheia de água. Ele levantava o menino pelas pernas e imergia na cisterna. Depois do banho, ele mandava a criança de volta para o trabalho (apud LINARES, 2018, p. 2).

Com o tempo, as crianças passaram a se submeter às atividades laborativas com maior destreza e foram buscadas entre aquelas abrigadas pelas paróquias. Estas realizavam contratos com o dono da fábrica que prometia alimentar e educar estas crianças, as quais teriam que

trabalhar para eles. “Os aprendizes das paróquias ficavam confinados nas fábricas, isolados da sociedade e ao arbítrio dos patrões” (HOBSBAWM, 2007, p. 10).

No início da Revolução Industrial foram inúmeras as notificações a respeito de torturas e maus tratos voltados às crianças que trabalhavam nas fábricas. Nesse ambiente era imposta uma disciplina laborativa mais severa do que a que acontecia nas oficinas manufatureiras. Assim, poucas crianças que laboravam nas fábricas resistiam a acidentes de trabalho e das mutilações que os mesmos originavam (Figura 6).

Figura 6 - Aos 15 anos, EstellePoiriere foi fotografada com uma grave lesão no dedo, que ficou preso em uma máquina



Fonte: D’Ornelas, 2013, p. 2

Ao alcançar a vida adulta, essas crianças, em sua grande parte, viravam mendigos aleijados que perambulavam pelas ruas das cidades pedindo esmolas, que para eles auxiliariam a seguir “seu caminho sem esperança de dias melhores e conformados de que seu destino era vagar pelas ruas até tomarem em leitos de morte, onde estariam livres desta vida miserável” (HOBSBAWM, 2007, p. 10).

Os acidentes habituais que aconteciam com as crianças ocorriam porque elas ficavam por longas horas diante das máquinas, inúmeras vezes amparadas por uma perna-de-pau, pois sua estatura não lhes viabilizava alcançar o cimo dos altos teares. Várias crianças adormeciam e tinham seus dedos despedaçados pelos mecanismos dos teares. Outras crianças movimentavam-se debaixo do tear para apanhar os restos de lã que caíam da máquina. Os retalhos eram apanhados e devolvidos às máquinas de fiar para que não ocorresse perda de

matéria-prima. As crianças que realizavam tal ato corriam o perigo de serem espremidas pelas máquinas.

A quantidade de acidentes acontecidos não tem comparação na história da maquinaria. “Num único estabelecimento industrial, de estomentar o linho, entre 1852 e 1856, houve seis casos de morte e 60 mutilações graves. Não havia qualquer indenização pelos membros amputados (Figura 7), muito menos para os dias de paralisação das atividades” (ARRUDA, 2004, p. 78).

Figura 7 -Menino com perna amputada (o 5º da esquerda para a direita).



Fonte: D’Ornelas, 2013, p. 3.

Como se pode verificar, o trabalho infantil era o indicado, principalmente nas tecelagens, no qual necessitava de moderada força muscular e os dedos finos das crianças adequavam-se devidamente ao encargo de atar os fios que se arrebetava mediante a rede. Segundo Arruda (2004, p. 76),

[...] sua debilidade física era garantia de docilidade, recebendo apenas entre 1/3 e 1/6 do pagamento dispensado a um homem adulto e, muitas vezes, recebiam apenas alojamento e alimentação. Os contratos que prendiam os pequenos trabalhadores à fábrica eram em geral de 7 anos, a mesma duração da antiga aprendizagem. Os patrões comprometiam-se a dar-lhes formação profissional, educação religiosa e moral.

Muitos pais negavam consentimento para que seus filhos fossem enviados às fábricas, contudo, a escassez de dinheiro fazia com que eles permitissem tal atitude ou qualquer tipo de restrição.

Fazendo uma correlação entre o trabalho infantil doméstico e o fabril é possível admitir que laborar na fábrica era algo muito mais severo para a criança, pelo fato de que não existia a separação entre o brincar e laborar, como ocorria no trabalho doméstico, em que se pode acreditar que ocorria uma aceitação gradativa a atividade laborativa que considerava o rendimento e a idade da criança, intermediando-a com concessão de mensagens, a colheita de frutas, coleta de lenhas e as brincadeiras diárias (THOMPSON, 1987).

A partir da invenção da luz elétrica ocorreu um prolongamento das jornadas de trabalho, que deixou de considerar o limite determinado pelo nascer e pelo pôr-do-sol. As denominadas “meias forças”, como por exemplo, as crianças, passaram a ser as preferidas das fábricas, devido a se sujeitarem a receber salários abaixo dos homens. A força de trabalho era entendida como simples mercadoria suscetível às oscilações da lei da oferta e da procura, ou seja, a admissão da mão-de-obra infantil correspondia a uma diminuição do custo de produção e uma forma eficiente para encarar a concorrência (MINHARRO, 2003).

Em tempos modernos, contudo, o tratamento ofertado às crianças não foi minimizado, apenas a forma dele mudou, ou seja, as crianças não trabalham em fábricas têxteis ou em minas de carvão. Mas, as crianças com deficiência, negras e pobres se encontram com a violência muito cedo, como abandono, trabalho e exploração. Essa comprovação histórica é divulgada por Zapalini (2010 ps. 16-17):

Contribui para marcar o silêncio devastador que é impingido às crianças e aos adolescentes, sublimando seus desejos, amordaçando seus pedidos de socorro quando são violentados, adestrando seus pensamentos e reduzindo os espaços em que vivem para dificultar a aprendizagem essencial de ser sujeito da própria história (ZAPELINI, 2010, p. 16-17).

Segundo Sousa (2010), pode-se compreender o período da infância como uma época de desenvolvimento do ser humano em que ele está mais propenso a ser instigado socioculturalmente e de modo afetivo, sendo essa uma fase favorável para consolidar princípios e padrões, além de absorver aprendizagens.

O Brasil nos dias atuais é um país com imensas desigualdades sociais que reflete logicamente em desigualdades de tratamento com a criança. Portanto, o tratamento à criança é um indicador dos contrastes sociais demasiadamente acentuados. É sabido que crianças bem pequenas acompanham seus pais que trabalham informalmente, como em comércio ambulante, vendas de produtos de cosméticos a domicílio, coleta de material reciclável, revelando assim que creche e a pré-escola ainda faltam para os mais necessitados. Outras crianças são deixadas trancadas dentro de seus próprios lares para que os pais trabalhem.

Enquanto isso, em classe mais abastada, a criança é tratada de forma ostensiva, com escolas caras, viagens, brinquedos tecnológicos, cursos de idiomas, sendo o seu presente grandioso e a preparação para o seu futuro também será.

Como foi visto, a história da humanidade revela que as crianças em épocas remotas e Idade Média, não ocupavam um espaço de reconhecimento justo no convívio com os adultos, aos quais sempre pertenceu o parecer definitivo a respeito de seu destino. Eram atos habituais: deixá-las na roda dos expostos; arremessá-las vivas em precipícios, rios e matagais; provocar sua morte por meio de vinho, o que era algo lícito na época; serem tratadas como materiais descartáveis, na antiguidade clássica; se nasciam com deficiência, era rejeitada; trabalhavam juntamente com os pais escravos e quando a escravidão se foi, trabalhavam ajudando os pais com vendas ou qualquer emprego para terem um pedaço de pão; as crianças pobres tinham que ajudar os pais mediante o trabalho em minas de carvão e fábricas, trabalhando desde o nascer do sol até o por do sol; sendo muitas vezes judiadas por não conseguirem realizar determinada atividade; ou mesmo perdia algum membro nas máquinas; abandonadas e exploradas em trabalhos domésticos; as que sobreviviam eram exploradas no trabalho infantil doméstico como em nossos dias.

Viu-se o tratamento ofertado às crianças durante muitos séculos, contudo, diante de tudo o que foi visto, chegaram os seus direitos. E são exatamente estes que serão estudados e comentados no próximo capítulo.

2 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS: serem cuidadas, serem educadas e brincar

O presente capítulo destacará os direitos adquiridos pelas crianças na atualidade, que são ser cuidadas, educadas e brincar sendo que estes se confundem com a evolução também histórica da Educação Infantil, cujos termos enfáticos também são cuidar, brincar e educar. O primeiro termo, cuidar ao que se refere à criança; esta não era muito cuidada pela família, até o

surgimento da creche, vista como um meio e instituição assistencialista para que as mães pudessem trabalhar. Após tais ocorrências, foi perpetuando, por meio de Legislações estrangeiras, o direito de brincar da criança, mais propriamente apenas no começo do século XX, sendo que a Educação Infantil também uniu em suas ideias, o cuidar e o brincar. Entretanto, foi apenas após a Constituição de 1988, que a Educação Infantil adquiriu o propósito de educar a criança de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. E atualmente, há a junção dos três princípios: cuidar, brincar e educar, em prol da qualidade do desenvolvimento global da criança e de sua aprendizagem com qualidade. Mas, “cabe a escola, principalmente ao educador, uma importante função social, devendo compreender o aluno no âmbito da sua dimensão humana, tanto afetiva quanto intelectual” (RIBEIRO, 2010, p. 154).

Assim, nas próximas páginas serão mostradas como todo esse processo ocorreu.

2.1 Direito de ser cuidada

O século XX chegou trazendo transformações sociais significativas no Brasil: a urbanização e a industrialização. Nos grandes centros urbanos elas provocaram mudanças na estrutura familiar tradicional em relação aos cuidados com as crianças. A industrialização alterou a estrutura familiar, uma vez que separara fisicamente o local de trabalho do local de moradia. Com as mães inseridas no mercado de trabalho, quem cuidaria de seus filhos?

Até porque, ser cuidada é um direito da criança, como revela a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em seu princípio 2º:

A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade (DUDC, 1959 apud ANTUNES, 2003, p. 43).

Até porque, as crianças, para serem reconhecidas como portadora de direitos, devem ser cuidadas.

As mães trabalhadoras encontraram a solução para esse problema buscando ajuda de algum membro da família ou pagando para as criadeiras, mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro.

Depois de muitos embates, a mulher conseguiu atenção dos patrões quanto aos cuidados dos filhos. Entretanto, “tal ajuda foi concedida como um favor prestado, um ato de caridade, e não como um direito” (OLIVEIRA, 2005, p. 94). Os empresários ofereceram tais benefícios

não por os terem reconhecidos como um direito das mães trabalhadoras, mas como uma política para conter os movimentos operários, alguns empresários reconheceram a criação das creches e escolas maternais junto às fábricas como uma estratégia vantajosa, especialmente por provocar o aumento de produção por parte da mãe.

Essas reivindicações operárias foram dirigidas aos donos das indústrias e, com o tempo, foram voltadas ao Estado e representaram a pressão pela criação de creches, parques infantis e escolas maternais mantidas por órgãos governamentais.

Em 1923 foi publicada a primeira regulamentação do trabalho da mulher, prevendo a instalação da creche e de salas de amamentação durante a jornada das empregadas.

A rápida urbanização ocorrida nesse início do século XX gerou um problema de falta de infraestrutura urbana em termos de saneamento básico e moradia. Nesse cenário, a creche foi valorizada como um mecanismo de manutenção da mão de obra operária, que geralmente habitava ambientes insalubres e estava ameaçada pelas epidemias.

Na década de 40, ocorreu uma expansão no número de instituições governamentais voltadas para o atendimento das crianças pequenas. Tais instituições apresentam um perfil baseado no higienismo, na filantropia e na puericultura, próprio da época (OLIVEIRA, 2009).

As instituições infantis eram, portanto, entendidas como um mal necessário, planejadas como instituições de saúde. A rotina da instituição era organizada em função de triagem, lactário, envolvendo auxiliar de enfermagem e enfatizando a preocupação com a higiene do ambiente físico.

As ideias de Oliveira (2009, p. 100) resumem bem o trabalho desenvolvido pelas instituições infantis na primeira metade do século XX:

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas, e principalmente religiosas. Em sua maioria, essas entidades, com o tempo, passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas. O trabalho com as crianças nas creches tinha sim um caráter assistencial-protetoral. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança, então parte do Ministério da Educação e Saúde, criou a Casa da Criança. “O discurso médico prevalecia, mas a preocupação já não era apenas combater a mortalidade infantil: era preciso, também, combater a marginalidade e a criminalidade, que envolviam as crianças populares mais carentes” (OLIVEIRA, 2009, p. 100).

A história das instituições infantis no Brasil foi construída com base na criação de instituições com fins assistencialistas, voltadas apenas para o cuidar da criança. Esse cuidar assumido por elas envolvia a alimentação, a higiene básica e a proteção contra os perigos do ambiente e contra epidemias da época. Porém, não se preocupavam com a qualidade das interações que ocorriam em seu interior, entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto. Não se preocupavam também, com a qualidade dos atendimentos prestados, por exemplo, se eles estimulariam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O cuidado desenvolvido pelas instituições infantis representava uma estratégia no combate à pobreza. Dessa maneira, as instituições não recebiam investimentos significativos. Em vez disso, eram precariamente instaladas, apresentando escassez de recursos materiais. Os profissionais não recebiam formação adequada e trabalhavam com alta proporção de criança por adulto.

A busca pela qualidade nos atendimentos prestados pelas instituições de Educação Infantil veio posteriormente, com aumento de mulheres no mercado de trabalho, de carteira assinada, por estar asseguradas pela previdência social, gera uma relação basicamente econômica, como mães começaram a se preocupar com o bem estar de seus filhos, com a qualidade de vida dos pequenos.

Além disso, segundo Martins (2012),

[...] no ano de 1991, no mandato do então presidente, Fernando Collor de Mello (1990-1992), foi implantada, a nível nacional, a proposta dos Centros Integrados de Atendimento Integral à Criança (CIACS), inspirados no modelo dos CIEPS (MARTINS, 2012, p. 2)

A proposta teve também a preocupação em estabelecer a educação às crianças pequenas, e não somente assisti-las por necessidade, o que será visto nas próximas páginas.

Quanto às crianças a serem cuidadas pela família, mesmo que ela fique um tempo maior na escola do que em casa, o papel da família continua sendo muito importante. O interessante é que a família, por não ter muito tempo com o seu filho, se preocupe ainda mais com a criança nos momentos que estão juntos, no sentido de trazer qualidade para a relação.

É necessário que os pais ou responsáveis que não estejam presentes no lar exponham claramente e com muito amor e carinho o amor que tem pelo filho. Pelo olhar, por exemplo, podem ser transmitido afeto e segurança. A família deve não apenas falar do amor que sente pelo filho, deve também demonstrá-lo (PIMENTEL, 2012).

A formação de um adulto autônomo, feliz e bem integrado está relacionada com o afeto, a relação bem estruturada entre família/filho concebida desde o nascimento; assim, a presença da família é algo insubstituível para a criança.

Um ambiente gostoso e benéfico na instituição familiar se qualifica por processos interpessoais com grandiosa harmonia, resolução positiva das discordâncias, ausência de adversidade e uma relação afetiva apoiada com a criança. Essas particularidades beneficiam o desenvolvimento da criança, de uma percepção de permanência e segurança em sua sustentação afetiva.

Hábitos e práticas da instituição familiar são padrões de ações que reprisam e, por isso, sustentam na criança sentimentos de expectativa, equilíbrio e segurança. Reuniões constantes da família, como por exemplo, tomarem o café todos juntos nos finais de semana, horários estabelecidos para certas atividades do cotidiano, como por exemplo, hora de almoçar, pequenas incumbências da criança, como arrumar as roupas no armário, hábitos relacionados a certos momentos, um precioso abraço de boa noite no momento de dormir. Todos esses afazeres reforçam algum grau de constância na vida familiar (MARTURANO, 2015). É o reforço do cuidar.

No Estatuto da Criança e do Adolescente há vários artigos instituindo e consolidando o direito da criança de ser cuidada, tanto pela família, como pela sociedade e também pelo Estado:

Artigo 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Artigo 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Grifo nosso)

[...]

Artigo 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990, p. 4).

Cuidar da criança pela família vai desde cuidar da vida da criança, como de sua saúde, alimentação, educação, lazer enfim, tudo que envolva o bem estar da criança, para que ela cresça com dignidade e tenha qualidade de vida.

Mas, o dever dos pais e da família nos cuidados com a criança não constitui apenas na assistência material, mas no amor, afetividade, atenção, carinho e compreensão com o intuito de fazê-la feliz diante da sociedade e se desenvolver como um todo: afetivo, social, moral e cognitivo.

Figura 8 – Afetividade entre filho e mãe



Fonte: Oliveira, 2018, p. 2.

Leite e Gomes (2008) trazem que a instituição familiar é primordial para o desenvolvimento da criança, independentemente de sua composição. É justamente no ambiente familiar que a criança tem suas primeiras percepções do mundo externo, com a linguagem, com o aprender os primeiros valores, virtudes e costumes. Tal convivência é essencial para que a criança se introduza no ambiente escolar sem traumas, sem problemas quanto à disciplina, com afetividade com o professor e os coleguinhas de sala, dentre outros.

Assim, a família participar da vida da criança tem se tornado questão totalmente importante em seu desenvolvimento, como por exemplo, estar presente na escola.

A família deve ter interação, de certa forma afetiva com a instituição escolar, desde que o filho se inicie na Educação Infantil, principalmente porque a fase deste período é a mais importante para o desenvolvimento físico e mental da criança, para sua aprendizagem; é a fase que se prepara a criança para que, ao chegar ao Ensino Fundamental, ela se sinta segura.

Diante disso, é fundamental buscar o envolvimento da família no âmbito da Educação Infantil, no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos filhos.

A interação entre família e Educação Infantil não deve ser focada somente em reuniões sobre determinados assuntos em meio a contatos agilizados, mas acontecer diariamente, quando a família participaria de situações regulares na escola. Franco (2008, p. 3) explica que,

[...] participar mais das atividades escolares da criança não se resume apenas a ir às reuniões quando convocados. A escola deve despertar nos pais o interesse pelo desenvolvimento educacional dos seus filhos através de encontros que não se destinam a falar de notas ou fazer reclamações, mas para promover a troca de informações e a conscientização de que esta relação escola / família deve ser contínua.

Ressalta-se que se ocorresse uma parceria entre família e Educação Infantil mais produtiva, mais afetiva; tudo seria mais fácil quanto ao aprendizado e desenvolvimento da criança.

2.2 Direito de brincar

A Proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de 1889, revelou também modificações das questões sociais. A preocupação com a saúde pública e com assistência à infância motivou investimentos na área da infância, produzindo organização em vários serviços. Por exemplo: Instituição de Proteção e Assistência à Infância, criado em 1899; Departamento da Criança, criado em 1919; criação de várias escolas infantis e jardins de infância. “Esse investimento na área da Educação Infantil resultou no crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo o Brasil” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 481).

Embora tivesse ocorrido certo investimento na área da Educação Infantil, ele não foi muito significativo. O grande investimento na época estava concentrado no ensino primário, que atendia apenas uma parte da população em idade escolar (OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, no Brasil, na segunda metade do século XIX, iniciou-se a implantação de indústrias. A mão de obra masculina era voltada para o campo e assim permaneceu em grande maioria, e muitas mulheres foram trabalhar nas indústrias e não tinham onde deixar seus filhos. Como alternativa restava deixá-los com parentes ou com outras mulheres que se propunham a cuidá-los por dinheiro. De acordo com Rizzini (2003, p. 56),

[...] no Brasil, em 1840 houve um grande aumento das fábricas de tecido e como mulheres e crianças ganhavam salários inferiores aos homens, era cada

vez maior o número de mulheres e crianças na indústria e também como forma de amenizar a pobreza.

No século XX, diante da creche, maternal e jardim da infância, que é a composição da Educação Infantil foram surgindo os documentos estrangeiros mais destacados na trajetória da concepção atual da criança como possuidora de direitos, são eles: a Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra em 1924 (DDC), a Declaração sobre os Direitos da Criança em 1959 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Esses documentos têm um só compromisso: o direito de a criança ter infância e o direito de brincar (MARTINS, 2012).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC) apud ANTUNES (2003, p. 43), sancionada pelas nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, da qual o Brasil é signatário, foi reconhecida para que a criança “possa ter uma infância feliz (...)”. Em seu princípio 4º está estampado que: “a criança tem direito a crescer e criar-se com saúde, alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequada, e à mãe devem ser proporcionados cuidados e proteção especiais, incluindo cuidados médicos antes e depois do parto”.

Destaca-se também no 7.º princípio: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito” (DUDC, 1959 apud ANTUNES, 2003, p. 43).

A criança, para ser reconhecida como portadora de direitos, deve ser poupada de certas situações, como o trabalho infantil, a realização de ações que somente os adultos podem efetuar, enfim precisa ser cidadã digna de ter uma qualidade de vida própria para ela, com lazer, muita brincadeira, tempo para se sujar em parques e não ser explorada ou mesmo obrigada pelos adultos a certas atitudes; tempo para brincar.

O brincar é a ação que conduz a criança a ser livre, que seja considerada como pessoa com interesses, desejos e vontades distintas. “Por isso, deve ser garantido já que é sua realidade bem como um elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e saudável” (ANTUNES, 2003, p. 43). Brincando a criança enfatiza a liberdade de realmente ser criança, e é admitido como um direito porque apenas ela pode realizá-lo, sendo apoiado, respeitado e estimulado pelo adulto. Dessa forma, apoiar e garantir o direito de brincar é conduzir ao bem-estar da criança, é enriquecer sua autonomia, é transformá-la em uma cidadã.

Dessa forma, atualmente um dos maiores desafios dos profissionais da Educação Infantil, aponta-se que é trabalhar com as crianças a fim de que tudo o que perpetue, seja o direito de brincar constantemente reforçado no dia a dia das mesmas (ALMEIDA, 2003).

É interessante dizer novamente, que para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a definição do termo criança é instituída até os doze anos incompletos, por este motivo não se deve referir o brincar exclusivamente como fundamento para a Educação Infantil, mas ampliar este direito para o Ensino Fundamental, ou mesmo para vida. Kramer (1982 apud FRANCO, 2008, p. 168) comenta: “Pensa-se que [...] na Educação Infantil temos crianças e no Ensino Fundamental temos alunos! Ora, temos __ ou precisamos ter __ crianças, sempre”.

A escola é um ambiente adequado para que o direito de brincar da criança seja garantido, entretanto, os educadores devem elaborar a sua proposta pedagógica para que considere a particularidade das ações da infância e o simples direito que a criança tem de ser ela mesma em nossa sociedade (ALMEIDA, 2003).

Mas, algo muito triste e desafiador ocorrem em nossa sociedade:

A cada dia mais assistimos a escassez de tempo para o lúdico, em favor de afazeres diários e instrutivos, sendo o brincar visto como algo não sério e leviano: primeiro, faz-se o que é sério, depois é permitido brincar. Isso nos leva a crer que as condições físicas, históricas e sociais se modificam constantemente e acabam influenciando a atividade lúdica e o modo de brincar hoje (CARDOSO, 2006, p. 44).

O brincar deu lugar aos afazeres diários, aos jogos eletrônicos, a um tempo de “corre, corre”, a tudo que é tecnológico e a cada dia está mais escasso em nossa sociedade.

Ainda hoje, muitos professores ainda se baseiam em uma pedagogia tradicional, ou seja, o brincar para eles significa atividades que podem ser oferecidas as crianças logo após o intervalo, como recreação e não como algo capaz de ajudá-las a ter um melhor desenvolvimento, melhor aprendizagem, a facilitar a alfabetização. Assim, esses educadores, pelo fato de agirem tradicionalmente, não possuem consciência de como o brincar faz bem a criança, além de ser um direito dela.

No Brasil, o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento por meio do brincar é enunciado em documentos legislativos, tais como a nossa Lei Maior que é a Constituição Federal de 1988, a Declaração dos Direitos Humanos e a ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

No artigo 227, do Capítulo 7.º, do Título VIII da Constituição Brasileira de 1988 é instituído o direito da criança à vivência do lúdico:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito,

à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Aqui ao ser contemplado o “lazer” trata-se do brincar, o brincar que flui naturalmente da criança em atividades como jogos, brincadeiras, brinquedos.

Em 1990, eis que surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA que destaca em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 2).

A criança que não são oferecidos meios para brincar de forma livre e tranquila, além de não interagir com os pais em momentos de divertimento, descobertas e fantasias, conseqüentemente pode revelar futuramente problemas no comportamento.

Segundo a Andi (2013, p. 1),

[...] dificuldades de expressão e de socialização são alguns deles. Quando brinca, ela desenvolve o pensamento criativo, a coordenação motora, aprende regras de convivência e cooperação, além de exprimir seus medos, desejos e expectativas. Em outras palavras, garante um crescimento saudável e possibilita a formação de um adulto autônomo e equilibrado.

A criança deve brincar com seus pais, irmãos, com seus amigos, colegas de escola, ou seja, ter uma infância sadia e própria para a idade por meio de brinquedos, brincadeiras, atividades lúdicas que a enriquecerá.

Além do artigo 4, há o artigo 16 parágrafo IV da destacada Lei: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990).

Esses direitos estão muito longe de ser uma prioridade para muitas crianças brasileiras, principalmente para as de classes inferiores (CARDOSO, 2006).

Todos esses aspectos são conquistas primordiais que destacam o brincar como direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade (BRASIL, 1988).

A ação de brincar deve ser visto como prioridade, pois é um direito da criança instituído e perpetuado em Leis. Trata-se de dever do Estado, da família e da sociedade. Essa é uma questão legal e admitida por todos. Não há controvérsia de tal direito na realidade, contudo também, ele não é garantido no dia a dia.

Na sociedade atual, inúmeras crianças perdem o direito de brincar na primeira infância pelo motivo de serem deficientes físicos ou mentais ou por estarem doentes e hospitalizadas, além de outras, que trabalham para completar o sustento da família, auxiliando os pais (ANTUNES, 2003).

Já nas classes médias e altas as crianças são afastadas, reprimidas ao seu direito de brincar, pois seus pais as matriculam em diversos cursos, como por exemplo, aulas de dança, música, natação como se esse procedimento fosse o melhor para elas, produzindo nelas, em alguns casos, a tristeza, o estresse e até a depressão infantil, vindo do cansaço físico, ansiedade e inconformismo por estar sendo forçadas a realizarem algo que às vezes não querem ou está em demasia (DIDONET, 2009). O brincar não deve ser pensado, como algo opcional, mas primordial, primeiro plano.

Não que todas essas atividades não façam parte da estimulação da criança a um melhor desenvolvimento e a uma rica aprendizagem cultural, o problema é que essas crianças ficam sobrecarregadas pelo número de atividades que os adultos estipulam pensando ser o melhor para elas, ocupando praticamente todo o tempo, e desta forma elas não possuem um tempo livre para realmente brincarem, como por exemplo, de carrinho, de boneca, de casinha. Atividades lúdicas estas que com certeza trazem um mundo de faz de conta para a criança no seu dia-a-dia.

A dimensão “mágica” da brincadeira está no sentimento que a criança extrai dela, de que, mesmo sendo apenas uma criança, sujeita às restrições do mundo adulto, subitamente se torna senhora de si. Ela própria estabeleceu a tarefa, e também a executa sozinha, sem a ajuda de ninguém. Existe mágica maior do que usar um artifício simples, sem significado, para qualquer outra pessoa e, por esse mesmo artifício, livrar-se de uma vida de servidão e ingressar numa de liberdade? É um segredo maravilhoso, ainda mais empolgante porque ninguém pode adivinhá-lo, especialmente os adultos (BETTELHEIM, 2005, p. 204).

A criança deve ter liberdade, no sentido próprio da palavra, ou seja, fazer o que quer no momento de brincar, ter o seu momento mágico, ter sua autonomia respeitada quando for, por exemplo, for “a mãe”, “a filhinha” na brincadeira de casinha. A criança tem direito ao momento “não fazer nada”, o chamado ócio infantil, sem pensar nos estudos, em aulas de inglês, judô, natação, futebol, realização de tarefas escolares entre outros.

Franco (2008, p. 153) destaca que “a liberdade que as crianças experimentam ao brincar permite-lhe expressar a sua sinceridade e a não submissão às possíveis formas opressoras do mundo adulto”.

Há inúmeros prejuízos às crianças devido a não brincarem, ou deixarem de brincar um deles é o amadurecimento precoce, ou seja, as crianças tornam-se adultas rapidamente na fase que deveriam ser simplesmente crianças. A grande quantidade de atividades pode impedir a criança de descobrir um mundo fantástico, um mundo só seu, pois cada criança tem seu ritmo habitual de vida, tem seu tempo para amadurecimento. Portanto, os pais ou responsáveis não devem cortar o momento da criança ser criança, impedir o direito de brincar, obrigando-a a realizar atividades que eles querem, porque não conseguiram quando crianças, ou por colocar o filho como um troféu para os amigos e familiares.

Postman (2002, p. 18) explica que “a ideia de infância está sendo esquecida pelo fato de estímulos fazerem com que a criança seja novamente aquele adulto em miniatura da Idade Média”. Esses estímulos são as crianças cada vez mais se tornarem indivíduos informatizados por meio de celulares, *tablets*, vídeo games fabulosos, computadores de última geração; a forma de se vestir com acessórios adultos, programação de televisão que os pais assistem, enfim um mundo adulto para uma “pessoinha” que ainda merece um mundo de fantasia, de coisas imaginárias, brincadeiras de rua, como no passado tão visto, como pega-pega, alerta, pique-esconde, cobra cega, amarelinha, polícia e ladrão, salada de frutas, autorama, jogo de botão, peteca, bicicleta, patinete, bola, e que hoje estão praticamente excluídas de nossa sociedade, devido à violência e trânsito extremo.

Todas essas brincadeiras de ruas simbolizam o verdadeiro direito de brincar da criança que necessita ser feliz, ser livre. Contudo, brincar não significa somente isso, significa possibilitar a criança compreender o mundo e apreender sobre os conflitos da vida. Portanto, “a família, a sociedade e o Estado tem o dever de assegurar a criança o direito de brincar” (TONUCCI, 2005, p. 17).

Figura 9 – Crianças brincando na chuva



Fonte: Nogueira, 2015, p. 2.

Outro aspecto a comentar é a escassez de espaço físico promovido pelo crescimento da civilização, o qual cria uma barreira diante do ato de brincar (BETTELHEIM, 2005). O planejamento urbano tem se isentado de projetos de praças e jardins, os que existem estão sendo compartilhados com indivíduos que geram violência; não há quintais nas casas, pois a maioria das moradias é pequeninos apartamentos, assim as crianças estão atualmente com pouco espaço físico para o seu brincar.

De acordo com Tonucci (2005, p.18), “é preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controles, sem preocupações, para que possam errar, dizer bobagens, fazer ironias, exatamente como fazemos nós, os adultos”.

É necessário deixar as crianças serem crianças no sentido mais puro por meio do lúdico, da fantasia, sem pressa e de maneira que elas se sintam com liberdade.

Bettelheim (2005, p. 171) também comenta que “as crianças precisam de tempo e tranquilidade para se concentrar nas brincadeiras, e de oportunidade e incentivo para ir em frente por seus próprios meios”. Por esta razão é muito importante garantir os espaços físicos para que a criança possa brincar com mais destreza, liberdade e segurança. Esses espaços físicos poderiam ser lugares públicos, como parques, praças. Entretanto, esses espaços devem ser bem seguros para que a criança tenha liberdade para brincar, pois é exatamente o que quase sempre impede as crianças de terem o seu direito garantido, como se pode verificar por meio da citação de Gobbo (2003, p. 79):

Atualmente, esse espaço tornou-se para a criança lugares de risco, logo elas ficam enclausuradas em suas salas e quartos, em frente às televisões e computadores diminuindo suas interações, ou quando podem brincar, os espaços se restringem aos shoppings e condomínios, sujeitos às regras. E no

que se refere às crianças de classes sociais menos favorecidas, a situação torna-se mais grave, pois além de não terem à disposição estes espaços, são obrigadas a assumirem funções domésticas ou são lançadas ao mercado de trabalho precocemente.

Assim, sem esses espaços, as crianças principalmente as que moram nas grandes cidades ficam fechadas a “sete chaves” em casa brincando apenas com brinquedos eletrônicos, computador e assistindo televisão, e conseqüentemente perdem o momento de fantasiar ou de brincar livre em relação às outras gerações. Gerações estas em que as crianças brincavam em cima das árvores, ficavam descalças sentindo a terra e corriam pelos quarteirões, enfim vivenciavam a infância de maneira divertida, pura e gostosa.

Hoje os pais não têm como acompanhar, ou mesmo brincar com seus filhos, porque trabalham diante de uma rotina acelerada, e assim chegam cansados e desanimados, não tendo ânimo para se quer dar atenção a eles.

Oliveira (2009, p. 68) explica que:

[...] a forma como cada criança vivencia a sua infância e, conseqüentemente, sua ludicidade, está relacionada com os contextos nos quais está inserida; o ambiente em que moram, as interações com os pais, com os amigos, com os irmãos, com os integrantes do espaço escolar, a exposição à mídia televisiva, dentre outros aspectos, configuram possibilidades múltiplas, dentre as quais, aquelas tornadas possíveis pela condição de inserção em atividades de trabalho.

O direito de brincar atualmente possui reconhecimento por estudiosos, educadores, organismos governamentais nacionais e internacionais, legislações do mundo todo e apenas devem ser praticadas nos lares, nas escolas e na sociedade como um todo.

“A infância como lugar de direitos suscita amplos campos de discussão diante de uma realidade que é marcada por uma história de exclusão, desigualdade e a inoperância de seus direitos” (FRANCO, 2008, p. 142).

O brincar por meio da ludicidade é uma das estratégias que pode ser usada para facilitar e propiciar a retenção de conhecimento que serve de base e pode ajudar a criança da Educação Infantil na sua aprendizagem e desenvolvimento sendo que: “o ato de brincar, assim como outros comportamentos do ser humano sofre intensa influência da cultura na qual está inserida a criança” (KISHIMOTO, 2003, p. 32).

Freire (2004, p. 24) destaca que, “a infância é um período muito intenso de atividades: as fantasias e os movimentos corporais ocupam quase todo o tempo da criança”.

Freidmann (2001), Kishimoto (2003) e Freire (2004) comentam sobre como a atividade lúdica por ser tão presente na infância, além do que é importante para todos os aspectos de uma criança, desde o neurológico, o motor em geral, o perceptivo até em seu desenvolvimento global e logicamente a aprendizagem. Em toda a atividade lúdica, o brincar atua na vida da criança de acordo com a cultura a que ela vivencia, além de que é praticada com base nas experiências pelos quais a criança passou.

A atividade lúdica pode ser vista como uma atuação de grande mobilidade e deverá ser elaborada de modo que ocorra não por meio de repetições de movimentos estéreis e sim por associação de movimentos significativos obtidos pela experiência vivida e que poderão ser utilizados em diferentes situações. Segundo Marcellino (2003, p. 101),

[...] ainda hoje, a atividade lúdica é considerada pela escola como proposta carregadas pelo adjetivo ‘educativo’, que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa. Há uma sisudez de realismo, algo parecido com ‘passeios educativos’ que se faz por obrigação. A vivência do lúdico leva ao entendimento da gratuidade da alegria, da não-relação entre o prazer e o atual ordenamento institucional, que procura entorpecer o corpo, pela organização, disciplina e rotina, gerando a incapacidade dos sentidos.

Se a criança não vivenciar o lúdico tanto em seu lar como na escola, ela não terá em seu “mundo particular” as suas fantasias, os seus encantamentos, a sua expectativa de sonhar, de acreditar na magia. Haverá no interior da criança apenas um vazio, algo em preto e branco, sem alegria, como se a criança pulasse uma etapa de sua vida.

Diante do brinquedo educativo, a pedagogia se encontra juntamente ao lúdico pelo fato de que o brinquedo se transforma em algo sério, ou seja, não é apenas utilizado para as crianças tirarem um momento de descanso, mas de educá-las, fazê-las aprenderem e de conduzi-las diante do processo da inclusão à escola regular. É nesse momento que o brinquedo educativo faz transparecer que a brincadeira não é inútil, pelo contrário, as atividades lúdicas são extremamente interessantes para o desenvolvimento da criança.

A ludicidade é importante para a criança. O professor só precisa adaptar o jogo, a brincadeira de acordo com as possibilidades de cada criança, tendo sempre como meta estabelecer percursos e meios distintos de aprendizagem. Essa aprendizagem não só se estabelece na criança avançar cognitivamente, mas que a mesma se desenvolva como pessoa e se sinta motivada na Educação Infantil.

2.3 Direito de ser educada

A criança, para ser reconhecida como portadora de direitos também necessita ter garantia e acesso à educação de qualidade.

Figura 10 – Crianças em sala de aula.



Fonte: Moraes, 2013, p. 2.

No Brasil, quando a creche, maternal e jardim da infância chegaram foram por motivos bem diferentes da maioria dos países. Enquanto, como se viu, nos outros países essas instituições serviam para as mulheres terem condições de trabalhar nas indústrias, no Brasil até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe nessas instituições praticamente não existia como enfatiza Oliveira (2009, p. 91),

[...] no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas ‘rodas de expostos’ existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

Essa situação modificou-se depois da segunda metade do século XIX com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República. Esses dois fatores, somados às taxas de mortalidade infantil da época, motivaram a busca de novas soluções. Diante desse quadro, surge uma solução vista como paliativa: “a criação de creches, asilos e internatos, vistos nessa época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres” (OLIVEIRA, 2009, p. 92).

Assim, o surgimento das creches, maternal e jardim da infância no Brasil ocorreram, com forte perfil assistencialista, no final do século XIX, voltadas para atender às crianças de baixa renda. Tais instituições não se preocupavam com a questão pedagógica e educacional, voltaram-se unicamente para cuidá-la (BRASIL, 1998).

O direito da criança à educação que respeite seu processo de construção do pensamento é instituído em documentos legislativos, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Assim, na década de 80, foi reconhecido o direito à educação às crianças que frequentavam creches, não bastando somente o cuidado com a saúde e a integridade física.

Até a Constituição de 1988, a criança com menos de sete anos não tinha direito assegurado à escola. A partir da nova Constituição, a Educação Infantil, ofertada em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 6 anos), passou a ser considerado um direito da criança, um dever do Estado e da família.

A Constituição trouxe avanços significativos acerca do direito à educação das crianças pequenas, entretanto, a questão foi tratada somente em relação ao acesso, deixando de lado a qualidade do atendimento prestado pelas instituições, como atividades pedagógicas e a afetividade entre o professor/criança.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu Inciso IV, do artigo 208, inclui o direito da criança à Educação Infantil, o qual explicita que “O dever do Estado com a Educação será efetivado [...] mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1988).

Percebe-se que, a partir de então, a infância no Brasil percorre um grande caminho para conseguir ser legitimada, conquistando o direito e a garantia de obter um atendimento educacional diferenciado do modelo antigo, no qual era apenas feito o guardar e cuidar.

A Educação Infantil terá objetivos educacionais, cuidado e assistência, atendendo crianças de zero a três anos e onze meses e passarão atender também crianças entre quatro a seis anos e onze meses, transformando em uma trajetória contínua e única. Serão mantidas pelos recursos vindos do orçamento da seguridade social e prestando ajudas assistenciais às faixas menos favorecidas.

Artigo 205. A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Desde o surgimento, das creches e escolas maternais adotaram como dever as questões de guarda, alimentação e higiene das crianças, e só foi visto com um olhar diferenciado quando passaram a fazer parte da educação básica.

A história das instituições infantis no Brasil foi construída com base na criação de instituições com fins assistencialistas, voltadas apenas para o cuidar da criança. Esse cuidar assumido por elas envolvia a alimentação, a higiene básica e a proteção contra os perigos do ambiente e contra epidemias da época. Porém, não se preocupavam com a qualidade das interações que ocorriam em seu interior, entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto. Não se preocupavam também, com a qualidade dos atendimentos prestados, por exemplo, se eles estimulariam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2009).

O cuidado desenvolvido pelas instituições infantis representava uma estratégia no combate à pobreza. Dessa maneira, as instituições não recebiam investimentos significativos. Em vez disso, eram precariamente instaladas, apresentando escassez de recursos materiais. Os profissionais não recebiam formação adequada, trabalhavam com alta proporção de criança por adulto e o dia todo.

A busca pela qualidade nos atendimentos prestados pelas instituições de Educação Infantil veio posteriormente. Com aumento de mulheres no mercado de trabalho, de carteira assinada, por estar asseguradas pela previdência social, gera uma relação basicamente econômica. As mães começaram a se preocupar com o bem estar de seus filhos, com a qualidade de vida dos pequenos (OLIVEIRA, 2009).

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) tornou-se um referencial muito importante no Direito da Infância e Juventude no Brasil. Com a criação da Lei, os municípios passaram a ter responsabilidade pelos direitos da infância e adolescência, através do Conselho Municipal, do Fundo Municipal e do Conselho Tutelar. E assim quanto ao direito à educação, o documento assim se propõe em seu artigo 53: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Dentro desse contexto a Lei institui:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Direito de ser respeitado por seus educadores;
- Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- Direito de organização e participação em entidades estudantis, e
- Acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Para que estes direitos sejam averiguados, o ECA também traz em seu bojo os deveres do Estado, em seu artigo 54, que são:

- Garantir ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- Assegurar progressivamente a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- Oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- Oferecer atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- Garantir acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- Ofertar ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- Promover atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1990).

É essencial comentar que a introdução ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, ou seja, pode sempre ser exigido do Estado por parte do cidadão. Dessa maneira, caso o Poder Público não garanta o acesso à educação ou caso não o faça de forma regular, o cidadão tem o direito de exigir judicialmente que seu direito seja observado, obrigando o Estado a realizá-lo.

Rosseti e Ferreira (2006, p. 28) explicam que:

[...] na década de 90 do século XX, o Estado brasileiro vê na privatização das empresas estatais o caminho para resolver seu problema de déficit público, não tentando resolver com um projeto mais abrangente de ampliação industrial. Com essa situação, na educação, tem-se aumentado a instituição de programas de tipo compensatório, dirigido às classes carentes. Esse programa requer implementação do sistema de parceria com outras instituições, já que o Estado está se retirando de suas funções.

Em 1996, chega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, Lei n. 9394/96, que representa uma conquista histórica ao estabelecer que a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica. Dessa maneira, a atual LDB ampliou o conceito de Educação Básica, que passa a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, a Lei definiu que em todos os municípios brasileiros, as creches não poderiam ser mais interligadas às Secretarias de Ação Social, e passariam a não ter mais caráter assistencialista.

E a partir da Lei acima, a Educação Infantil passa a ser vista por um crescente número de profissionais da área e de outras áreas, como uma ponte para a formação integral do cidadão.

É tratada como assunto prioritário no Brasil por parte dos governantes e das organizações da sociedade civil. A obrigação do Estado não é só criar vagas, mas, assegurar uma escola de qualidade que prepare nossas crianças para a vida, para a cidadania e para o mercado de trabalho.

Em suma, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituíram e assim definiram que as creches são para crianças de 0 a 3 anos de idade, e as pré-escolas são para crianças de 4 a 6 anos de idade. Anteriormente a essa menção, “o termo creche era vinculado a um serviço oferecido à população de baixa renda e a pré-escola era voltada para crianças maiores” (GONÇALVES, 2006, p. 4). A primeira instituição funcionava integralmente, e a segunda funcionava de forma semelhante ao da escola, ou seja, em meio período. A creche era mantida por órgãos de caráter médico/assistencial; já a pré-escola a órgãos ligados ao sistema educacional. Atualmente, essa divisão não é mais admitida, deve ser realizada somente pela faixa etária.

Viu-se até o presente momento o tratamento ofertado às crianças desde as épocas remotas até nos dias atuais, e em contraponto, viu-se os direitos das crianças que as mesmas foram conseguindo, como serem cuidadas, educadas e o direito de brincar, na Educação Infantil, como pela família, a sociedade e o Estado.

2.4 Teses e dissertações

Ao avançarmos nossos estudos pesquisamos teses e dissertações de variadas universidades que pesquisaram o tema “O que é ser criança” em busca de verificar a relação entre a infância e a criança nos períodos da história, juntamente com seus direitos de educar, brincar e ser cuidada em um único processo na sala de aula Educação Infantil.

Os cuidados realizados pelo professor integram ações educativas que visam à independência da criança. Assim, na organização intencional do trabalho de cuidar das crianças desse período e ao mesmo tempo de educá-las, o professor deve ter como ideia possibilitar que elas vivenciem inúmeras experiências, por meio das quais tragam e expandam seus conhecimentos e aprendam determinados saberes e valores da cultura, harmonizando a prática pedagógica às necessidades específicas e às expectativas de desenvolvimento e aprendizagens delas.

Juliana Homem da Luz (2015) desenvolveu uma Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Doutora em Enfermagem, com o título “EDUCAR – BRINCAR –

CUIDAR: uma proposta problematizadora de ensino do brinquedo/brinquedo terapêutico para o curso de graduação em enfermagem” utilizando-se de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, cujo objetivo geral foi compreender o processo de ensino-aprendizagem do brinquedo terapêutico.

De acordo com a autora, seu trabalho trata-se de uma reflexão a respeito de uma proposta de ensino denominada Educar-Brincar-Cuidar, caracterizando-se a etapa de decodificação, a qual é fundamental o docente adotar uma metodologia de ensino capaz de uma transformação sobre esse processo. Diante dessa perspectiva, a proposta Educar-Brincar-Cuidar caracterizou-se também como o desvelamento crítico da realidade apontando um caminho e, ao mesmo tempo, colaborando para a incorporação de uma atitude crítico-reflexiva capaz de uma ação transformadora sobre a realidade da criança.

Assim, a autora da Tese em estudo revela que:

[...] deve-se valorizar o brincar tanto quanto a higiene, a alimentação, o exame físico, a medicação, o curativo, entre outros cuidados, garantindo assim uma assistência integral, e, ao mesmo tempo, comprometida com a satisfação das necessidades da criança enquanto um indivíduo singular, em crescimento e desenvolvimento que possui corpo, mente sentimento, espiritualidade e valor próprio (LUZ, 2015, p. 40).

Além da conclusão citada acima, a autora, ainda mostra que:

[...] o docente precisa estar ciente das dificuldades de implementação do brinquedo e ser um mediador na construção de conhecimento sobre o tema, fazendo a articulação entre a teoria e a prática e, ao mesmo tempo, despertando no discente a curiosidade, a sensibilidade e o reconhecimento do valor do brinquedo como um instrumento fundamental (LUZ, 2015, p. 42).

Como se pode averiguar competência, sensibilidade e compromisso precisam caminhar juntos para que haja construção de um trabalho pedagógico de qualidade na Educação Infantil, quanto a educar, brincar e cuidar, e assim assegurar os direitos da criança, de ser realmente criança.

A atitude de educar deve estar presente juntamente com preceitos que conduzem à formação integral das crianças. Deve-se proporcionar a elas obter o total conhecimento próprio em função do mundo.

Entretanto, para que tudo isso realmente se concretize, na Educação Infantil há necessidade de bons educadores que percebam o seu trabalho, a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças.

Em se tratando das Dissertações a respeito do tema em estudo, primeiramente iremos descrever sobre a Dissertação de Sandra Jerônimo do Nascimento Mattos (2009), cujo título é “CUIDAR E BRINCAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO”, no qual o objetivo foi identificar como as concepções acerca de cuidado e educação são entendidas e internalizadas pelas educadoras e como, na visão desses sujeitos, se traduzem no trabalho diário desenvolvido junto às crianças e famílias atendidas em um Centro de Educação Integrada (CEI) no município de São Paulo. Na pesquisa foi utilizada a metodologia qualitativa. Todo o material foi coletado por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro educadoras que trabalham na Rede Municipal de São Paulo.

Na Dissertação, a autora retrata que,

[...] o binômio cuidar e educar geralmente é compreendido como um processo único, onde as duas ações estão profundamente interligadas. Mas, muitas vezes, a conjunção transmite a ideia de duas dimensões independentes: uma ligada ao corpo e outra aos processos cognitivos. O binômio ao invés de expressar integração expressa dicotomia, o que acaba por alimentar práticas diversas entre os profissionais que atuam, lado a lado, nas instituições de Educação Infantil (MATTOS, 2009, p. 34).

Como destaca Mattos (2009) na citação acima, também na prática ocorre o desmembramento do binômio cuidar e educar. No cotidiano do CEI em destaque, apresenta-se o binômio cuidado-educação, amplamente divulgado nas orientações legais, mas somente de modo desmembrado, evidenciando que a adesão às novas orientações ainda acontece, apenas, no plano do discurso. Também, que a forma como as educadoras do CEI concebem o cuidado e a educação das crianças está intimamente voltada à histórica indefinição que, ainda hoje, acompanha o papel da educadora de creche.

As palavras de Mattos (2009) são fundamentadas pelo que revela o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), em que a concepção cuidar e educar se unem em prol de uma Educação Infantil de qualidade, como se pode verificar pelos dizeres do documento em questão:

Educar significa 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. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver

capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 23/24).

Essa nova concepção é importante para a criança, pois ao mesmo tempo em que o educador de uma creche está ensinando a criança a ter hábitos de higiene, por exemplo, ele pode estar desenvolvendo atividades pedagógicas que o fará desenvolver suas habilidades e vice-versa, e isso é caracterizado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do ano de 1998, além do que Mattos (2009, p. 31) enfatiza sobre tal proposição em sua Dissertação:

O momento histórico atual está exigindo de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos com a Educação Infantil uma compreensão profunda acerca da especificidade do atendimento que envolve essa etapa da Educação Básica, com o objetivo de oferecer um atendimento de qualidade que garanta e respeite os direitos fundamentais das crianças pequenas brasileiras.

Mas, como se pode verificar pela Dissertação de Mattos (2009), por meio de material coletado de entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro educadoras do CEI respectivo, a prática tem se confirmado no que a autora descreveu em seu trabalho: o binômio cuidar e educar têm sido desmembrados e não trabalhado como um processo único.

Outro ponto muito importante da Dissertação foi a desqualificação do brincar pela maioria das entrevistadas, trazendo à tona a incompreensão da natureza do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criança por meio do brincar, sendo que apenas uma entrevistada mencionou que o brincar é uma atividade muito importante para o desenvolvimento da criança. Portanto, a qualificação do brincar tem ficado somente na teoria, como mostra Mattos (2009, p. 90):

Embora a nova legislação traga orientações importantes no tocante à reorganização do trabalho das profissionais das creches, a relação cuidado-educação ainda não se consolidou em termos práticos. A qualificação profissional das educadoras de creche, marcada pelo histórico dessa instituição e pela aproximação com o modelo da escola de ensino fundamental, parece ser ainda, nos dias de hoje, um grave problema a ser superado no processo de reconfiguração da realidade da Educação Infantil, principalmente, no que diz respeito à díade cuidar-educar.

Os profissionais da Educação Infantil devem garantir por meio de seu trabalho o direito fundamental da criança, o qual irá lhe proporcionar o desenvolvimento global, e não somente cuidados físicos e alimentares. “A criança deixa de ser vista como sujeito de direitos e passa a

ser tratada como objeto a ser cuidado” (MATTOS, 2009, p. 94). E tal significado é demasiadamente comprometedor para desqualificar os profissionais da Educação Infantil e a própria criança, junto à definição do que é ser realmente criança perante toda uma legislação que trouxe a ela direitos depois de vários séculos.

E por fim, a última Dissertação, cuja autora Luize Sehn (2014), em seu trabalho intitulado “DO CUIDAR OU EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EFEITOS DE SENTIDOS” apresentados ao Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Sehn (2014) escreveu-a tendo como metodologia a abordagem qualitativa, na qual foram entrevistadas 05 (cinco) professoras da Educação Infantil, cujo objetivo geral foi evidenciar efeitos de sentidos que estão sendo produzidos a partir de pronunciamentos de professoras da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) X em entrevistas sobre a sua prática e imagens fotográficas do arquivo da professora-pesquisadora também dessa EMEI.

O brincar para Sehn (2014) é algo integrante no universo infantil, sendo as crianças protagonistas nessa ação tão sublime para elas mesmas:

O brincar como conceito e prática cotidiana na Educação Infantil assim se constituem na história das infâncias, sendo parte integrante do universo infantil, sendo protagonizado pelo sujeito criança. No âmbito dos estudos sobre infância há de se atentar às crianças nas suas formas de brincar, as quais permitem delinear a infância e suas protagonistas, por sua vez as crianças (SEHN, 2014, p. 47).

Assim como Mattos (2009), Sehn (2014) pontua o quanto o brincar na Educação Infantil é importante para a criança:

O ato de brincar como representação da infância e expressão da criança produz sentidos de infância, à medida que corroboram na trama discursiva na qual se constitui na área de Educação Infantil. E no que tange no campo social são portadoras de culturas infantis (SEHN, 2014, p. 47).

Ao contrário da desqualificação do brincar na prática pela maioria das entrevistadas na Dissertação de Mattos (2009), na Dissertação de Sehn (2014) as entrevistadas são favoráveis ao brincar e educar, tanto que a autora descreve que:

[...] no referido Dia do Brincar, nessa escola, oportuniza-se aos pais brincarem com seus filhos e professores com brinquedos pedagógicos, brinquedos das crianças e brinquedos folclóricos que evocam as memórias do brincar das famílias. O brincar na escola também se estende a outros objetivos, tais como os de ordem cognitiva, motora, artística os quais caminham juntos com a socialização. O brincar na escola representado na EMEI abarca a rotina da Educação Infantil permeando o binômio cuidar X educar (SEHN, 2014, p. 75-76).

Como se pode verificar pelos dizeres de Sehn (2014) o binômio cuidar e educar não é desmembrado, mas sim trabalhados como um processo único e também não apenas no plano do discurso, como ocorre no CEI da Dissertação de Mattos (2009). Além disso, colaborando para a incorporação de uma atitude crítico-reflexiva capaz de uma ação transformadora sobre a realidade da criança, como descreveu Luz (2015) em sua tese. Em função disso, tem-se a verdadeira definição de ser criança na Dissertação de Sehn (2014), na contemporaneidade, que está contida no âmbito Cuidar X Brincar.

No capítulo 3, e último, será revelado como a criança após a conquista de direitos tem se comportado na Educação Infantil e como trabalhá-la mediante a música.

3 A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos dias de hoje a Educação Infantil além de uma necessidade é um direito, comprometida com os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças que atende.

Souza (1996) descreve a preocupação atual com a educação e o cuidado com o futuro destas crianças, o seu desenvolvimento se tornando um cidadão crítico e superando obstáculos

na vida. Esta socialização das crianças desde cedo é muito importante e isto fará diferença no futuro, tornando-as pessoas participativas, sabendo enfrentar situações diversas, resolver conflitos, enfim, desenvolve melhor sua aprendizagem sabendo resolver seus próprios problemas. Para que tudo isso realmente se concretize, na Educação Infantil há necessidade de bons educadores que percebam o seu trabalho, a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças, além de atividades diferenciadas e prazerosas, como por exemplo, o trabalho com a música.

3.1 Esboços da chegada da música no Brasil

A música é algo habitual nos mais diversos acontecimentos, os quais o homem realiza e com várias finalidades, como por exemplo, desde ninar um bebê até em um concerto de ópera. Também é interessante comentar, que as nações possuem seus hinos, as escolas e os times de futebol. Há músicas típicas de cada região, como por exemplo, na Bahia, o Axé; no Rio de Janeiro, o funk e até música para relaxamento para mães no hospital na maternidade e nas empresas como forma dos funcionários desestressarem (UNESCO, 2005).

A música é vista como universal, entretanto, possui várias linguagens, consequentemente diferindo de cultura para cultura, relacionada ao modo de tocar, de cantar, de ordenar os sons e de determinar as notas básicas e seus intervalos (JEANDOT, 1990).

Como explica Bréscia (2008, p.32), “a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações”. É que se baseando em fatos antropológicos, as primeiras músicas seriam utilizadas em cerimônias de rotina, como o nascimento, o aniversário, o casamento, a morte. De acordo que a sociedade foi se desenvolvendo, a música foi sendo utilizada como louvar líderes, como a produzida nas procissões no antigo Egito e na Suméria.

Assim a música até esse período não havia sendo empregada na escola ou mesmo voltada à educação de crianças. Ela estava muito vinculada ao meio religioso, tanto a igreja católica, como a protestante, cujo fundador foi Martinho Lutero, ou mesmo era vista em grandes teatros, concertos que eram frequentes nos impérios europeus no período, além de estar associada a temas políticos.

A música nacional se estruturou por meio de uma grande mistura de princípios europeus, indígenas e africanos, vindos de colonizadores portugueses e religiosos jesuítas que a empregava em cultos voltados a religião com o propósito de despertar a fé cristã. Em se tratando dos ensinamentos de música, desde o descobrimento do Brasil até o século passado, este ocorria

de modo geral e casual, sem implicação educativa, sem apontamentos que elucidam uma disposição pedagógica no seu emprego. Era usada como concepção de instruir a tocar instrumentos como violão, piano e cravo, ou mesmo para ensinar a fé cristã pelos padres jesuítas e como expressão cultural.

Os indivíduos originários do Brasil, que viviam no país também possuíam suas práticas musicais, situação que auxiliou na perpetuação de um vasto estilo musical, que se consolidaram com o passar do tempo. Como já dito, em terras nacionais, as primeiras demonstrações musicais, que realmente há registros históricos, são os voltados aos padres jesuítas, que na época, buscavam mais fieis para a sua igreja do que proporcionar educação ou demonstrações artísticas mediante a sua música. França (1953, p. 7) relata esse período histórico em sua obra, denominado *A Música no Brasil*:

O coral Gregoriano mágico instrumento de conversão de que se utilizou o jesuíta José de Anchieta, aquela magnífica figura de evangelizador. E com ele os jesuítas Aspicuelta Navarro e Manuel de Nóbrega. Este dizia que: com a música e a harmonia, atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América.

A união dos indígenas com os jesuítas ficou mais próxima mediante a música que os padres utilizavam para catequizá-los. Imediatamente a chegada, os jesuítas desenvolveram e estruturaram aldeias que denominavam Missões ou Reduções, sendo que esses ambientes eram empregados para conduzirem a sua fé aos indígenas e para se estabelecer com adequada tranquilidade no período colonial. Davidoff (1994, p.42) pormenorizou como eram formadas as Reduções jesuítas: “O armazém geral, a casa de hóspedes e a casa das moças eram mais pobres e os alojamentos indígenas consistiam de longos edifícios de pau-a-pique ou adobe, abertos para uma varanda coberta”.

Mesmo ocorrendo ensinamento de cantos e demonstração de instrumentos por meio dos padres jesuítas, não havia implicação educativa nessa atividade, esse procedimento era totalmente voltado à religião, utilizado para propagar a fé dos padres em meio ao povo indígena, como se pode verificar pela Figura 11.

Figura 11 – Música com os jesuítas



Fonte: Portal das Missões, 2017, p. 2.

Após o século XVII, a música popular atinge uma grande força no Brasil, especialmente o lundo ou landu, sendo caracterizada por Mário de Andrade como uma dança africana. No final do período colonial e início do período imperial, eis que chegam ao país as polcas, tangos, valsas e muitas outras ocorrências musicais estrangeiras. Em se tratando desses dizeres, Almeida (1926, p. 108) relata em sua obra *A História da Música Brasileira*, o seguinte:

Queremos dizer que, na nossa música popular, é fácil distinguir as origens rítmicas, embora não se conservem exatas e essenciais. Um mundo de influências e interferências, o clima, o caldeamento do sangue, o cultivo e as condições de vida de lugar a lugar, tudo isso, que a arte popular reflete, refrangendo no prisma de suas intenções fez com que os cantares fossem variando dia por dia, contornando-se, modificando-se, mas sem perder o caráter básico e definitivo do ritmo.

Aos africanos que chegaram ao Brasil e foram postos como escravo agradece-se grande parte da constituição e desenvolvimento da música popular brasileira. Foi, justamente, o contato com os africanos que enobreceu a parte de ritmos da música constituídos no Brasil e fez com que houvesse grande riqueza musical.

Em 1854, por meio do Decreto n. 1331a de 17 de fevereiro foi instituído legalmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras. Contudo, os professores não eram formados, especializados quanto a estarem ensinando música. Assim, a música era utilizada para controlar os alunos, acalmá-los. Havia pouquíssima exaltação da escola pela música.

No fim século XIX e início do XX, após a abolição dos escravos no ano de 1888, são originados fronteiras para a chegada de imigrantes europeus, para laborarem nas lavouras de

café e algodão. Portanto, com a chegada dos mesmos, chegam também novos ritmos, como por exemplo, a mazurca, que passa a ser o maxixe no Brasil e origina o choro. Entretanto, a música popular brasileira só se estruturaria por meio do carnaval carioca e o aparecimento do gramofone no Brasil na década de 1930. Surgiria assim o samba urbano, o ritmo mais admirável e popular do país. Depois de tal surgimento, mediante o rádio, televisão e a indústria fonográfica; a música popular se fortifica e passa a ter a diversidade grandiosa que atualmente se configura.

Esse esboço histórico da música no Brasil revela como ela apareceu no país por meio do povo africano, dos padres jesuítas, dos imigrantes europeus, mas que já se encontrava com os indígenas.

A música é algo tão grandioso que está presente em todas as classes sociais do país. Diante de tal revelação, Mário de Andrade (1980, p. 163) enfatiza-a, ao comentar que,

[...] o estudo científico da música popular brasileira ainda está por fazer. Não há sobre ela senão sínteses mais ou menos fáceis, derivadas da necessidade pedagógica de mostrar aos estudantes a evolução histórica da música brasileira.

Portanto, é primordial antes de tudo, que a estude e compreenda-a, e conseqüentemente conduza-a, à escola com domínio.

Durante períodos da década de 1920 houve a famosa Semana de Arte Moderna, a qual teve a presença de inúmeros artistas de muitas atribuições, desde músicos, literários até artistas plásticos e arquitetos. Esse acontecimento teve como meta inovar o conceito da música, arquitetura, pintura, escultura e acima de tudo resguardar essa nova geração artística em que se enaltescesse a cultura brasileira.

Nessa época, eis que chegou em meio aos ilustres músicos, uma figura notável, era Villa-Lobos. Ele era preocupado em promover a educação artístico-musical da sociedade brasileira. Foi o maior responsável pela integração da disciplina de Canto Orfeônico.

Dessa forma, o Canto Orfeônico se instalou como uma disciplina obrigatória diante do currículo das escolas em 1931 no então, governo de Getúlio Vargas, que possuía como meta instruir a sociedade brasileira com disciplina, civismo e educação artística nas escolas. Pressupunha que com a integração da educação musical nas escolas, haveria auxílio no sentido de convertê-la numa prática cotidiana e construir pessoas impressionadas com as demonstrações artísticas, assim muitos filósofos, pedagogos e músicos abraçaram a causa de que o ensino de música atribuía-se a educação.

Entre àqueles que abraçaram a causa do ensino da música no país na primeira metade do século XX, foi o professor Veríssimo de Souza, o qual foi pioneiro do debate fervoroso a respeito do ensino de música na escola primária paranaense, influenciado pelas escolas europeias, principalmente, a alemã. Também para enfatizar o ensinamento da música na escola primária, ainda acentuava a essencialidade da disciplina na escola normal.

Para o pedagogo Fernando de Azevedo, as atividades artísticas e musicais que deveriam ser trabalhadas na escola precisariam ser fundamentadas na educação popular influenciada nos propósitos da vida infantil, da flora, do folclore nacional e da fauna, o que se fazia primordial a arrecadação e o estudo dos cantos e canções populares oriundas do folclore. Dentre essas canções: Pombinha Branca, Ciranda Cirandinha, O Cravo e a Rosa, Marcha Soldado (OLIVEIRA, 2016).

Os temas que retratam a respeito da sociedade e da cultura do país retornaram-se ao entendimento de transformação, principalmente em se tratando do crescimento que o progresso ocasiona. Este enunciado englobava modernizar não apenas a percepção política do Brasil, como também os mais diversos segmentos da sociedade, bem como, a arte e a educação (OLIVEIRA, 2016).

Dessa maneira, a concepção de trabalhar na educação musical as questões culturais dos alunos, seu meio e a música como membro de relação entre as outras disciplinas escolares, surgiria no Brasil após a metade do século XX, juntamente ao desenvolvimento da Educação Infantil como entidade educativa.

3.2 Pedagogos influenciadores da música na educação

O século XX chegou e trouxe, em pouquíssimo tempo, muitos músicos empenhados em consolidar o ensino da música no Brasil. Dentre eles, estava Émile-Jaques Dalcroze, professor no Conservatório de Genebra, o qual possuía ideias pertinentes e ricas de muita significância especial. Seu projeto de trabalho quanto à educação musical era fundamentado no movimento corporal e na aptidão de escuta.

A concepção do trabalho de Dalcroze se voltava nos temas de sua época, suas ideias associavam vigorosas disposições românticas, a compreensão da arte como manifestação de sentimentos e a confiabilidade em princípios racionais e absolutos, que funcionariam como métodos de consolidação da virtude de seu trabalho (OLIVEIRA, 2016).

Com a sua proposta de democratizar o ensino, Dalcroze destacou o valor da presença da música na escola, porque considerava que “nenhuma evolução, nenhum progresso, podem

ocorrer sem a participação da juventude, pois é nos espíritos jovens que as ideias deitam suas raízes mais profundas” (OLIVEIRA, 2016, p. 6).

Outro pedagogo que era favorável à música na educação foi Shinichi Suzuki. Em sua obra *Educação é amor*, ele traz que toda a criança teoricamente, possui propensão e competência para aprender música. Esse pedagogo esteve no mundo da música desde muito pequeno, pois sua família era proprietária da maior empresa de instrumentos de corda do Japão, a qual projetava e fabricava violinos.

Iniciou-se sua experiência como educador em 1931, por meio de um acontecimento muito valioso para a sua vida de músico: seu primeiro aluno com apenas quatro anos de idade começou a aprender violino. É que pesquisas apontavam que somente crianças com mais de oito ou nove anos conseguiriam aprender um instrumento (OLIVEIRA, 2016). Foi um ensinamento, o qual foi conduzido por observações de que modo às crianças aprendem a língua materna durante o período da primeira infância, ou seja, por meio da comunicação entre elas e os pais.

Para o pedagogo em destaque, estudar música faz com que a vida da criança seja mais próspera, rica e com qualidade, até porque a música a leva a se tornar um ser mais completo. Além disso, com os ensinamentos da música para a criança, Suzuki almeja o vasto desenvolvimento da criança, ampliando sua competência de aprender, contemplar e perceber o deleite da música.

O trabalhar com a música faz com que a criança obtenha atenção global e amplie a cada dia suas sensibilidades tanto visuais, como auditivas. O pedagogo revela que o ambiente que a criança vive ou participa é essencial para que a mesma aprenda música.

Dessa forma, a criança em sua casa deve estar embebida por música, tanto a que seja ouvida, a qual é tocada por seus irmãos, outras crianças e pais, como pela reproduzida por meio de gravador, discos, vídeos e computador. Todos esses acontecimentos motivam para que a criança almeje aprender a tocar ou mesmo cantar (OLIVEIRA, 2016).

E para finalizar, Susuki apud (CENTRO SUZUKI DE BRASÍLIA, 2016, p. 3) destaca que, “a habilidade musical não é um talento nato, mas uma habilidade que pode ser desenvolvida”.

Educadores que empregam o método Suzuki possuem como base que a criança tem a capacidade ampla de aprender. É necessário que se creia na importância da música e da Educação Infantil para o ser humano, e caso se perceba que as frequentes ferramentas de que se dispõe para o processo educativo não atingem a exigência atual, será viável compartilhar da certeza sobre a real função da música em cada indivíduo e na sociedade, e se certificando de

que ela é um elemento essencial, e não limítrofe da cultura humana (BEYER e KEBACH, 2011).

A música possui como meta colaborar e proporcionar desenvolvimento aos alunos, contudo sem beneficiar algum ou outro aluno que tenha mais capacidade, dada sua ânsia de ser implicado no dia a dia, no ambiente escolar e na interação com seus pais, professor e expandindo o mundo que estão iniciando seus conhecimentos. É justamente sobre tais questões que as autoras do presente trabalho falarão nas últimas páginas, antes, porém, irão fazer um pequeno, mas significativo estudo sobre a legislação da música na Educação Infantil.

3.3 A música na Educação Infantil diante de sua legislação brasileira

Para compreender como a música se apresenta na Educação Infantil é primordial conhecer o seu cenário histórico e averiguar seus princípios no Brasil, como foi realizado. É complicado imaginar a educação musical no início da Educação Infantil no Brasil, pois essa instituição possuía caráter exclusivamente assistencialista.

No âmbito público, a assistência as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, inicia, em 1899, com a fundação neste mesmo ano do Instituto de Proteção e Assistência a Infância no Brasil (KRAMER 2003).

Como já destacado no capítulo 1 do presente trabalho, cuidar das crianças manifesta como proposta pouco interessante na sociedade, e ainda continuaria dessa forma por um longo período, com algumas modificações ocorrendo pouco a pouco, contudo o destaque era preservar a disciplina em sala de aula, como destaca Loureiro (2003, p. 45): “para a escola, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos, desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais na perspectiva pedagógica”.

Leis e normas que instituiriam a Educação Infantil manifestam de modo preciso como a criança foi cuidada e protegida na educação nacional. Somente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/1996, apreciaria o ensino de artes em seu artigo 26: “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 1).

A contar do início da comentada Lei, a música passa a ser uma linguagem admissível no âmbito da Educação Infantil, pelo fato de fazer parte da educação básica. O planejamento de uma metodologia para praticar a música na Educação Infantil está legalmente em acesso.

No ano de 1998, foi reproduzido, pelo Ministério da Educação (MEC), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), sendo que no seu contexto faz-se presente

a orientação metodológica para a Educação Infantil, além do que o ensinamento da música está concentrado em perspectivas atuais, como a experimentação, que possui como propósitos musicais a interpretação, a composição e a improvisação, e inclui o entendimento tanto do silêncio quanto dos sons, e disposições da estruturação musical (GODOI, 2011).

O RCNEI proporciona destaque à presença da música na Educação Infantil, relatando metas e conteúdos a serem trabalhados pelos educadores e orientações. O parecer descrito no documento traz a música como linguagem e área de conhecimento, tendo em vista que esta possui disposições e particularidades próprias, devendo ser avaliada como: apreciação, reflexão e produção (BRASIL, 1998).

A linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada em três eixos: Produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; Apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; Reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (BRASIL, 1998, p.48).

O RCNEI ainda traz orientações relacionadas aos conteúdos musicais, sendo estruturados em dois grupos: “O fazer musical, entendido como improvisação” (BRASIL, 1998, p.57), composição e interpretação e o de “Apreciação musical”, sendo os dois voltados às questões do pensar musical. A orientação do RCNEI é um debate a respeito das práticas pedagógicas, no caso, a música, e não reproduzi-las em medidas pré-determinadas.

Segundo Brito (2003, p.57), compreende-se “o fazer musical como o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça”.

Já quanto à apreciação musical, o RCNEI define como: “à audição e interação com músicas diversas” (BRASIL 1998, p. 63).

No Quadro abaixo é apresentado o resumo dos conteúdos relacionados à apreciação musical para criança de zero a três anos e de quatro a seis anos, conforme retrata o RCNEI.

Quadro 1 - Conteúdos musicais sugeridos a crianças de zero a seis anos.

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

- Escuta de obras musicais variadas
- Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

- Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países;
- Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma).
- Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical.

Fonte: Brasil, 1998, p. 63-64.

Como se pode verificar pelos conteúdos acima, a música na Educação Infantil possui claramente sua propriedade, sua utilização e traz no documento em questão sua metodologia, ou seja, não é mais utilizada no período sem função definida.

Em agosto de 2008, com a chegada da Lei n. 11.769, que dispõe sobre o ensino da música na instituição escolar, converte-a como obrigatória, entretanto não exclusiva, ou seja, o ensinamento da música não se deve contar com professor profissional em música. Como explica Tomiazzi et al., (2011, p. 1123),

[...] no caso da Educação Infantil, o professor pedagogo, além das disciplinas que já desenvolve, busca promover atividades musicais com seus alunos para atender à necessidade curricular da escola, entretanto, pesquisas revelam que estes professores têm dificuldade em desenvolver tais atividades por não conhecerem os objetivos e conteúdos que devem ser desenvolvidos com crianças de zero a seis anos, e pouco sabem sobre como promover tal desenvolvimento.

Dessa forma, os educadores da Educação Infantil acabam empregando a música como instrumento pedagógico em outras disciplinas e imaginam que estão efetuando a Educação Musical instituída por Lei.

Diante do exposto até aqui, é necessário finalizar o presente trabalho, estudando e mostrando como a prática da música na Educação Infantil pode ser interessante, além de demasiadamente importante para a criança desta faixa etária.

3.4 A importância da música e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil

O tema referente à música e criança é um dos mais significativos da musicologia, até porque não há como se pensar em música sem a presença do homem. E é por meio da criança

que tamanha importância se inicia, ou seja, pela relação entre a criança e a música, quando ela está bem pequenina ao escutar as canções de ninar cantadas pela mãe. Assim, averiguar e pesquisar essas reações são algo interessante para saber como a criança se sente com o primeiro contato com a música, como a música lhe toca lá fundo em seu íntimo, ou mesmo o que ela pode significar para a criança durante sua vida. Sintetizando, como a música contribui para o desenvolvimento da criança pequena (HOWARD, 2012).

É interessante comentar que o desenvolvimento da criança durante sua passagem pela Educação Infantil apresenta muitas significações, como desenvolvimento de qualidades intelectuais, psicológicas, morais, dentre outras.

Contudo, pelo fato da sociedade estar tão competitiva, ocorre que há propensão de se focar na concepção do desenvolvimento da criança quanto aos fatores cognitivos, isto é, no que se trata do aprendizado intelectual (OLIVEIRA, 2016). De acordo com essa postura, muito tem se debatido e pesquisado sobre o papel da música na evolução do rendimento escolar das crianças.

Mas, para Wallon (2005, p. 16),

[...] o processo de crescimento de uma criança está muito além apenas de seus aspectos físicos ou intelectuais; esse processo envolve outras questões, certamente tão complexas quanto às da maturação biológica.

Dessa forma, confirmando os dizeres do autor acima, opta-se, no presente trabalho por trabalhar a concepção de desenvolvimento infantil fundamentando-se em uma abordagem mais expressiva, implicando também em suas questões de amadurecimento afetivo e social, sem desprezar, naturalmente, o aspecto cognitivo. A escolha pela teoria de Henri Wallon mostrou-se apropriada por possuir uma interpelação do desenvolvimento humano de forma completa e integrada.

É extremamente importante citar que toda criança está envolta a um grande meio cultural, que é constituído não só pela sua família, mas também por todo o grupo social no qual ela cresce, como por exemplo, a escola, o clube, o parque, cada um com sua contribuição (WALLON, 2005).

Nesse sentido, a forma como a música influencia o desenvolvimento de uma criança da tribo indígena no Estado do Amazonas, por exemplo, é muito diferente da forma como isso se dá com uma criança branca da cidade; da mesma forma, uma criança de classe média alta, que frequenta ambientes requintados nos quais a música é praticada de forma intensa, harmoniosa, apresentam características bem diferentes e diversas de uma criança que se vê vítima da

exploração do trabalho infantil, como estas crianças que ficam em faróis das grandes Metrópoles (WEIGEL, 2006).

Aqui, a meta não será estudar uma criança de algum grupo social determinado. Apenas haverá reflexões, a fim de mostrar a partir de um referencial específico, e ao mesmo tempo auxiliar a compreender melhor da relação criança-música-desenvolvimento de um modo geral.

a) A música e o desenvolvimento cognitivo da criança

Segundo Fontana; Cruz (2003, p. 65),

[...] inúmeras pesquisas, desenvolvidas em diferentes países e em diferentes épocas, particularmente nas décadas finais do século XX, confirmam que a influência da música no desenvolvimento da criança é incontestável. Algumas delas demonstraram que o bebê, ainda no útero materno, desenvolve reações a estímulos sonoros.

Assim, após o nascimento, ou seja, na fase de recém-nascida, quando os sinais prescindem do significado semântico das palavras e a comunicação se estabelece de uma forma não-verbal, a criança compreende a entonação da voz, antes de entender a linguagem verbal. Nessa fase, o próprio significado das palavras é adquirido via essa significação “afetiva”, não-verbal. Assim, há de se considerar que, através da musicalidade da voz da mãe, esta pode transmitir ao recém-nascido seu afeto, interesse e cuidados.

Bang (1991, p. 45) considera, por exemplo, “que de todas as atividades humanas, a fala é provavelmente a mais rítmica e musical”, e enfatiza que, “ao mesmo tempo, fala e linguagem são os instrumentos mais valiosos para a comunicação e memória” e que o “exercício da música e do movimento treina as funções sensório-motoras, auditivas assim como a memória de tais sequências e sua utilização” (BANG, 1991, p. 45).

As canções de ninar ocorrem com características muito semelhantes em diferentes culturas humanas: contorno melódico suave, intervalos curtos e de fácil memorização entre os tons, construção simples, ausência de mudanças bruscas. Essas características são muito semelhantes àquelas da fala que a mãe utiliza quando se dirige ao bebê.

Portanto, ao ser abordado o tema da importância da música no desenvolvimento infantil, considera-se a possibilidade de que a música possa exercer um efeito extremamente efetivo em programas de estimulação para bebês, logo após o nascimento.

Cratty (2005, p. 18) aponta que:

[...] Schlaug, da Escola de Medicina de Harvard (EUA), e Gaser, da Universidade de Jena (Alemanha), revelaram que, ao comparar cérebros de

músicos e não músicos, os do primeiro grupo apresentavam maior quantidade de massa cinzenta, particularmente nas regiões responsáveis pela audição, visão e controle motor.

Segundo os estudiosos, Schlaug e Jena, tocar um instrumento exige muito da audição e da motricidade fina das pessoas. O que estes estudiosos averiguaram com suas pesquisas, e mais tarde se junta a outras, é que o emprego, o trabalho com a música, produz o que se pode denominar de um cérebro que funcione “em rede”:

O indivíduo, ao ler determinado sinal na partitura, necessita passar essa informação (visual) ao cérebro; este, por sua vez, transmitirá à mão o movimento necessário (tato); ao final disso, o ouvido acusará se o movimento feito foi o correto (audição). Além disso, os instrumentistas apresentam muito mais coordenação na mão não dominante do que pessoas comuns. O efeito do treinamento musical no cérebro é semelhante ao da prática de um esporte nos músculos (apud CRATTY, 2005, p. 19).

Diante dessas confirmações, vê-se o motivo, porque Platão já perpetuava, em seu tempo, que a música nada mais é que a ginástica da alma.

Com base em outros estudos, é destacado também que,

[...] mesmo se o contato com a música for feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade (percebendo as nuances, entendendo a forma da composição), os estímulos cerebrais também são bastante intensos (MARTINS, 2007, p. 35).

Dessa forma, a música ao mesmo tempo em que promove essa variedade expressante de estímulos, ela, por sua natureza atenuante e repousante, pode motivar a assimilação de conhecimentos, ou seja, da aprendizagem. Com base em Martins (2007, p. 38) este afirma que,

[...] Losavov, cientista búlgaro, desenvolveu uma pesquisa na qual observou grupos de crianças em situação de aprendizagem, e a um deles foi oferecida música clássica, em andamento lento, enquanto estavam tendo aulas. O resultado foi uma grande diferença, favorável ao grupo que ouviu música. A explicação do pesquisador é que ouvindo música clássica, lenta, a pessoa passa do nível *alfa* (alerta) para o nível *beta* (relaxados, mas atentos); baixando a ciclagem cerebral, aumentam as atividades dos neurônios e as sinapses tornam-se mais rápidas, facilitando a concentração e a aprendizagem.

Conforme o ritmo da música, o cérebro também funciona, ao seu ritmo, como ao ouvir música lenta; o cérebro baixa a ciclagem cerebral e aumenta as atividades dos neurônios e consequentemente facilita a concentração e a aprendizagem.

Outras pesquisas revelam a proximidade entre a música e o raciocínio lógico-matemático. Segundo Cavalcante (2009, p. 56),

[...] Schaw, Irvine e Rauscher pesquisadores da Universidade de Wisconsin, alunos que receberam aulas de música apresentavam resultados de 15 a 41% superiores em testes de proporções e frações do que os de outras crianças. Em outra investigação, Schaw verificou que alunos de 2ª série que faziam aulas de piano duas vezes por semana, apresentaram desempenho superior em matemática aos alunos de 4ª série que não estudavam música.

A música é tão especial para o aprendizado, que em pesquisa conduzida por Schaw, este ao realizar uma correlação com crianças do 2º ano, que tocavam piano, e outras não do 4º ano, averiguou que o desempenho das praticantes do 2º era superior em matemática do que as do 4º ano.

Após vários comentários de estudiosos, pode-se firmar de fato que a aplicabilidade da música, tanto pelo aprendizado de um instrumento, ou pela situação de admirá-la, consolida e desenvolve a aprendizagem cognitiva, especialmente no plano do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato principalmente nas idades de 0 (zero) a 6 (seis) anos, faixa etária da Educação Infantil (CRATTY, 2005).

b) A música e o desenvolvimento afetivo

Outro campo de desenvolvimento é o que lida com a afetividade humana e que muitas vezes é menosprezado pela atual sociedade globalizada e capitalista.

“É neste desenvolvimento que os efeitos da prática musical se mostram mais claros, independentemente de pesquisas e experimentos” (DE LIRA, 2012, p. 25). Os educadores, que trabalham com a criança rotineiramente na prática, conseguem ver nitidamente isso. O que tem modificado é que atualmente estes resultados têm sido declarados de forma científica também.

De acordo com Cavalcante (2009, p. 57),

[...] em pesquisa realizada na Universidade de Toronto, Sandra Trehub comprovou algo que muitos pais e educadores já imaginavam: os bebês tendem a permanecer mais calmos quando expostos a uma melodia serena e, dependendo da aceleração do andamento da música, ficam mais alerta.

Como já dito, conforme o ritmo da música, o cérebro funciona, sendo música serena ou mesmo a uma música mais acelerada, os bebês ficam em alerta ao ritmo da mesma.

Antigamente, sem qualquer teoria, nossas avós também já sabiam que posicionar o bebê do lado esquerdo, juntamente ao peito, o deixava mais tranquilo e sereno. “Atualmente há uma

explicação científica de que nessa posição ele sente as batidas do coração de quem o está segurando, o que remete ao que ele ouvia ainda no útero, isto é, o coração da mãe” (MUNIZ, 2012, p. 59). Portanto, tamanha quietude tem a ver com a música, mesmo que indiretamente, ou seja, as batidas do coração fazem um ritmo sonoro que acalma o bebê.

Além disso, a eficácia das famosas canções de ninar é prova de que música e afeto se unem em uma mágica perfeita, pura para a criança. Inúmeras vezes, mesmo já adultos, as excelentes recordações que se tem são de acontecimentos de amparo e proteção voltados às memórias musicais. Muniz (2012, p. 60) explica que:

[...] algumas pessoas que, a princípio, não apresentam memórias de sua primeira infância, ao ouvirem certos acalantos, contudo, emocionam-se e passam a relatar situações acontecidas há muito tempo, depois confirmadas por suas mães.

É a música trazendo a memória, é a música buscando lá longe “pedacinhos” de vida bem distantes. Desta forma, mais uma vez a presença da música no desenvolvimento da criança.

E assim, Wallon (2005) explica a respeito do poder libertador do jogo na música, ao substituir o seu objeto verdadeiro, disponibiliza oportunidade de se demonstrar e de se exprimir. No caso específico da música, destinam à lembrança de lugares, indivíduos e acontecimentos vivenciados. Provoca sentimento de alívio às tensões, equilibrando-se os domínios da afetividade e da cognição.

Diante de todos esses fundamentos, a linguagem musical tem sido considerada como uma das esferas de conhecimentos mais essenciais a ser praticada no período da Educação Infantil, juntamente com a linguagem oral e escrita, das artes visuais, da matemática, do movimento e das ciências naturais e humanas, pelo fato de que com a música tudo se transforma em algo prazeroso e divertido.

Em países em que a tradição educacional está fortemente voltada ao cenário infantil, como, por exemplo, em países orientais, como o Japão ou os Nórdicos, como a Islândia e a Noruega, a música apresenta ênfase nos currículos, diferente do Brasil. Martins (2007, p. 39) explica que, “nesses países, o educador tem na sua graduação profissional, um espaço considerável dedicado à sua formação musical, inclusive com a prática de um instrumento, além do aprendizado de um grande número de canções”. Este é, aliás, um imenso obstáculo para os educadores brasileiros, isto é, o espaço voltado à música na grande maioria dos currículos de formação de educadores é algo ainda novo, insuficiente, quando há. Portanto, é necessário que as escolas, principalmente as de nível infantil invistam na formação musical dos educadores,

professores, se realmente estas instituições quiserem obter melhores resultados na educação de suas crianças.

Ainda tratando das implicações da música no cenário afetivo, pesquisas atuais expandem o entendimento a respeito. Como informa Cavalcante (2009, p. 57)

[...] Zatorre, da Universidade de McGill (Canadá) e Blood, do Massachusetts General Hospital (EUA), desenvolveram uma pesquisa que buscou analisar os efeitos no cérebro de pessoas que ouviam músicas, as quais segundo as mesmas lhes causavam profunda emoção. Verificou-se que ao ouvir estas músicas, as pessoas acionaram exatamente as mesmas partes do cérebro que têm relação com estados de euforia. Assim, isso confere à música uma grande relevância biológica, relacionando-a aos circuitos cerebrais ligados ao prazer.

E não se pode deixar de comentar no presente trabalho que não somente nas instituições escolares há experiências junto à música, mas também no campo da saúde. Crianças, ou mesmo adultos em hospitais, ao ouvirem música têm a sensação de controle de ansiedade, e esse efeito é muito importante para o restabelecimento dos pacientes. Como declara Nogueira (2003, p. 45),

[...] hoje é cada vez mais comum a presença da música nestes locais, seja para diminuir a sensação de dor em pacientes depois de uma cirurgia, junto a mulheres em trabalho de parto, no sentido de estimular as contrações, na estimulação de pacientes com dano cerebral, ou mesmo em pacientes com doenças terríveis como o câncer.

Nesse sentido, não é exagero algum afirmar que os efeitos da música sobre os sentimentos humanos estão, migrando da sabedoria popular para o reconhecimento científico, ou seja, como já foi mencionado, as vovós de antigamente tinham razão ao ninar seus netos com belas canções de ninar. A música é fantástica para o desenvolvimento global da criança.

c) A música e o desenvolvimento social da criança

Outro campo que se faz presente na criança: o social. E a música produz resultados muito importantes no âmbito da maturação social da criança. É mediante o acervo musical que as crianças começam como integrantes de certo grupo social. Por exemplo:

Os acalantos ouvidos por um bebê no Brasil não são os mesmos ouvidos por um bebê nascido na Rússia; da mesma forma, as brincadeiras, as adivinhas, as canções, as parlendas que dizem respeito à nossa realidade nos inserem na nossa cultura (MARTINS, 2007, p. 40).

Ademais,

[...] a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação (MARTINS, 2007, p. 41).

A música é essencial para que a criança crie maturação quanto a seu âmbito social. Assim brincando de roda, poderá ter seu momento lúdico, e vivenciar situações. Entretanto, ao brincar de roda, é essencial que as músicas sejam condizentes com a cultura da criança, por exemplo, a criança que mora no nordeste, as músicas de preferência devem estar no ritmo nordestino, mas que outras também.

Fanny Abramovich (apud SHARON, 2007, p. 59) revela:

Ô ciranda–cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar, quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dadas as mãos pra muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado cantado e dançado por horas? Quem pode esquecer a hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, pra cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga pra saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele pra quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? E aquela emoção gostosa, aquele arrepio que dava em todos os meninos cantava: “sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o. (Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?) para ser meu par”. E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio pra dançar junto com aquela que o havia escolhido... Quanta declaração de amor, quanto ciuquinho, quanta inveja passava na cabeça de todos.

Essas cantigas e outras que foram passadas às crianças de forma oral, por meio de muitas gerações, são modos eficazes que a inteligência humana criou para instruí-las para a vida adulta. São temas complexos, que têm como contexto a disputa, as tristezas, o amor, o trabalho, a indignidade, e tudo que a criança se deparará no futuro, mesmo seus pais não querendo, pois a vida é dessa forma. São vivências que nenhum brinquedo por mais tecnológico que seja pode ofertar a criança, ou seja, pode ofertar à criança, ou seja, são experiências.

A música também oferta possibilidades de socialização por estimular a interação de uma criança com a outra, por meio da sua escuta (WALLON, 2005).

d) A música e a coordenação motora

Wallon (2005, p. 48) identificou que “estímulos nervosos provenientes de diferentes regiões cerebrais geravam diferentes potenciais de ações nas miofibrilas dos músculos estriados, produzindo diferentes níveis de tônus muscular”. Isso porque o movimento acontece

também pela junção das dimensões afetiva, cognitiva e motora, pelo fato de envolver uma extensa e complicada rede e os diversos elementos, como estruturas corporais e informações; se interpenetram, ocasionando os diferentes tipos de movimento.

A música favorece o desenvolvimento motor, por produzir reações de ordem emocional e motora, organizadas de acordo com o ritmo proporcionado por ela.

Diante de todo esse cenário, essas crianças passam pelo período infantil de maneira divertida, mas também há a preparação para novos dias e um novo amanhã, denominado futuro. E tempos depois, com as dores e prazeres da fase da adolescência, mesmo assim a música terá papel enfático. A música é um dos modos de se comunicar mais vigente na vida dos jovens. Muitas vezes, é mediante uma canção que temas essenciais na inclusão social desse jovem, não mais como criança, mas como preparo para o período adulto, lhe são mostradas (SHARON, 2007). Como exemplo,

[...] tem-se os videoclipes que apresentam às jovens de classe média a dura realidade do racismo, da vida nas periferias urbanas e que podem ser utilizados por pais e educadores como forma de estabelecer um diálogo, uma porta para a construção da consciência cívica, para a consciência cidadã (SHARON, 2007, p. 59).

A música é tudo isso, transmissão de conhecimentos, sabedoria, basta saber trabalhá-la em casa e na escola, ou com a junção destas duas instituições. Uma boa música é cultura.

3.5 A música como recurso pedagógico na Educação Infantil

Gardner (1996) acredita que a inteligência musical está voltada à competência de estruturar sons de modo inovador e à diferenciação dos princípios integrantes da música. A teoria enfatiza que indivíduos beneficiados dessa inteligência não necessitam de aprendizado preciso para praticá-la. Isso é verídico, pois não está sendo discutida a consequência do emprego da inteligência, porém a capacidade para se aplicar a música.

De acordo com Ferreira (2013, p. 56),

[...] musicalidade é a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, mais rápido será seu desenvolvimento. Costuma revelar-se na infância e independe de formação acadêmica.

Complementando:

Musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional (FERREIRA, 2013, p. 56).

Se nascemos teoricamente inteligentes, a musicalidade e a musicalização automáticas são próprias a todo ser humano. Contudo, somente uma parte da população a potencializa. Segundo Weigel (2006, p. 12), “grandes nomes considerados gênios da música iniciaram seus estudos na infância, Mozart, Beethoven, Bach, Carlos Gomes e Villa Lobos, entre outros, iniciaram seus estudos tendo como mestres os seus respectivos pais”.

Mesmo que a motivação do meio familiar e a iniciação na infância sejam pragmáticas, não são primordiais no desenvolvimento musical. Outras condições podem ser incentivos pertinentes ao desenvolvimento da inteligência musical, como a instituição escolar, os meios de comunicação, as amizades, o clube ou a igreja que frequenta.

Como explica Ferreira (2013, p. 57), “talento e conhecimento caminham sempre juntos e um depende do outro. Quanto maior o talento mais fácil se torna o conhecimento. Quanto maior o conhecimento, mais se desenvolve o talento”.

Músicos não são algo inato, apenas nascem com aptidão e conquistam disposição para se transformarem em músicos que almejam ser (FERREIRA, 2013).

Escutar música, cantarolar aprendendo uma canção, brincar de roda, atuar em brinquedos que trazem ritmos, são ações que motivam, que aguçam e desenvolvem o prazer pelo exercício musical, além disso, proporciona o conhecimento de princípios fundamentais dessa linguagem.

Baseando-se em Weigel (2006, p. 14),

[...] a criança através da brincadeira relaciona-se com o mundo que a cada dia descobre e é dessa forma que faz música: brincando. Receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, descobre instrumentos, inventa melodias e ouve com prazer a música de todos os povos.

Não importa se as crianças cantam, tocam ou dançam, em todas essas ações, sendo música de qualidade, conseqüentemente produzirá inúmeras vantagens a elas, além de auxiliar no desenvolvimento benéfico das mesmas.

De modo perspicaz e constante, a aprendizagem musical constitui-se de aplicação, raciocínio e percepção, conduzindo a bagagem para categorias cada vez mais otimizadas.

A música possui ainda a propensão de juntar os indivíduos. A criança que vivência a música torna-se capaz de se relacionar mais satisfatoriamente com outras crianças e determina

um modo de se comunicar muito mais aprazível e harmônico. A música faz com que toda criança se sinta mais radiante, divertida e agradável.

Segundo Weigel (2006, p. 16),

[...] é necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo e que leve em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura. Só assim poderão procurar e reconhecer todos os meios que têm em mãos para criar, à sua maneira, situações de aprendizagem que dêem condições às crianças de construir conhecimento sobre música.

Em síntese, a música é uma ferramenta favorável ao processo de ensino aprendizagem, assim deve ser promovido e motivado o seu emprego em sala de aula. E como foram reveladas, as brincadeiras musicais beneficiam fortalecendo todas as áreas do desenvolvimento infantil, atuando como um precioso privilégio para a constituição e a estabilidade da personalidade infantil. Já em casa, os pais devem dar total apoio comprando CDs de músicas infantis, como músicas de roda, músicas folclóricas, além de darem total liberdade para que os filhos se divirtam e tenham plena expressividade com a música. A criança trazendo a música de casa para a escola já é uma ótima ajuda para que quando a professora for trabalhar com a música em sala de aula, ela já tenha a motivação de casa, que é muito importante.

A música pode ser trabalhada na escola com os professores podendo empregar inúmeras técnicas ou métodos perspicazes para aproximar a criança da área musical. Portanto, a musicalização realmente pode ser utilizada como recurso pedagógico na Educação Infantil. Os métodos segundo Mársico (2002, p. 34),

- Método Ativo-Socializado – busca integração do indivíduo ao grupo social;
- Método Ativo-Misto – procura a socialização do indivíduo, concomitantemente com desenvolvimento de suas características pessoais;
- Métodos das Unidades – atualmente conhecido como tema integrador.

Os elementos ou conteúdos complementares são pontos de proveitos da criança que o professor se beneficia para expandir e inserir outras atividades musicais.

No período da Educação Infantil, toda a circunstância que estimule a novidade, a criatividade e a determinação na criança torna-se apropriada ao emprego do jogo como ferramenta metodológica e lúdica.

Assim, a experiência musical e lúdica, por meio do jogo, é um modo de impactar o aluno. (Aqui há um atributo novo, e a inovação é essencial para aguçar a curiosidade infantil WALLON, 2005).

É primordial que os educadores integrem no planejamento do dia a dia as dinâmicas, exercícios e atividades voltadas a música que queiram trabalhar.

Mársico (2002, p. 35) aponta que:

[...] a expressão musical da criança deverá ser vivenciada através da voz e do movimento, da prática e da audição, em situações inventadas e com a utilização de material sonoro. É extremamente importante valorizar e saber aproveitar os conhecimentos que a criança traz para a escola, para depois introduzir calmamente as novidades.

Desta forma, a criança ao ser motivada a mostrar os brinquedos contados, as cantigas de roda que aprendeu em casa com a mamãe, com o irmãozinho mais velho, com os amiguinhos, ela se torna mais receptiva a outras propostas musicais. As experiências musicais podem ser em grupo, englobando todo o grupo, ou também pequenos grupos, com base no que esperam, desejam. As crianças devem possuir autonomia para decidirem com o educador sobre o tipo de atividades que mais gostam para praticar, isto é, as atividades não devem de forma alguma ser obrigatória, mas sim aspiradas com prazer. Como retrata Weigel (2006, p. 19),

[...] sempre que possível, a descoberta ou experimentação musical da criança deverá ser organizada em formação de rodinha, ao ar livre ou na sala. A demonstração individual de cada criança feita na rodinha favorecerá a concentração do grupo que, em seguida repetirá em conjunto. Dessa maneira, todas as crianças serão valorizadas e o grupo todo perceberá a diferença entre os sons e ritmos produzidos, individualmente e coletivamente.

Na formação da experiência musical do grupo, cada criança toma plena consciência da importância de sua colaboração. Uma interação vigorosa na dinâmica musical em grupo beneficia a maturidade e autonomia da criança.

Portanto, como já foi dito, o educador deve evitar determinar atividades musicais. Então, ao contrário de ensinar música, ele deverá somente propor e conduzir a elaboração das atividades. É essencial que a criança seja motivada a perceber, a vivenciar e produzir sons, ritmos e movimentos (MÁRSICO, 2002).

As brincadeiras musicais devem ser ofertadas de modo prazeroso, divertido, ativo, produtivo, com o intuito de se transformarem em algo mais agradável e envolvente. A criança sendo muito ou pouco motivado irá resultar do trabalho do professor ser interessante.

Assim, a animação do professor poderá poupar da vivência musical ser maçante, apática, totalmente indiferente a vontade da criança. Weigel (2006, p. 21) explica que:

[...] o professor deverá iniciar as atividades com a percepção da criança em relação a si mesma e a partir desse momento, com o ambiente próximo e o mundo mais distante. Começar com os ritmos fáceis, melodias simples é extremamente fundamental.

Apesar de advertir aos educadores para iniciarem as experiências musicais com a criança começando pelos sons e ritmos, os quais ela possa executar com o seu próprio corpo, é interessante destacar que canto é uma expressão comum da criança. E, pela animação e satisfação que estimula na criança, pode e deve estar sendo produzido junto a outras atividades.

Mais essencial de trabalhar as atividades elaboradas é considerar o real desejo da criança, que muda com base no ritmo do desenvolvimento com que o professor coloca em prática. Quando percebido pelo professor o desejo das crianças para as atividades musicais, o profissional deverá ampliar os momentos voltados a essas atividades, para que os educandos permaneçam envolvendo-se ativamente junto às experiências executadas.

“Na arte musical, como educação, o que conta é o processo educativo, ou seja, o professor deve procurar favorecer a vivência de atividades rítmicas e musicais, em preocupações com imediatos” (FERREIRA, 2002, p. 26).

Para o indivíduo que ensina ou para aquele que auxilia na aprendizagem não é algo simples, pois requer uma modificação de comportamento e atitude perante o feito educativo da criança.

Segundo Weigel (2006, p. 23),

[...] a ação do professor irá variar de acordo com o momento e o clima da turma: ora provocando situações novas, ora atuando como catalizador dos interesses emergentes ou dispersos, mas que possam ser aproveitados para levar a criança a se expressar musicalmente.

Isso tudo é realizado por meio da emoção, a qual proporciona o olhar artístico. Desta forma, estruturar atividades de audição musical na Educação Infantil é dignificar o desenvolvimento emocional e afetivo da criança, uma vez que se está trabalhando o gosto musical.

Com base em Márcico (2002, p. 38) recomenda-se ao professor:

- Evitar preocupações com resultados ideais. O importante é que a criança viva a experiência rítmica e musical com desembaraço e segurança, mesmo que o resultado do trabalho fique diferente do esperado.
- Lembrar que toda criança possui expressividade rítmica e musical em maior ou menor grau, que será desenvolvida e aprimorada pela continuidade do trabalho.
- Lembrar que o ritmo de desenvolvimento varia de criança para criança. Assim, observar cada uma delas as atividades à sua compreensão.
- Evitar uma postura diretiva, favorecer um clima de descontração e espontaneidade.
- Demonstrar por seu rosto e gestos a ‘vida da música’. Isto quer dizer cantar com entusiasmo e movimentações, a fim de despertar o interesse da criança para a música.
- Provocar situações novas ou aproveitar o interesse e entusiasmo da criança.
- Evitar estabelecer limites rígidos de tempo. É importante a capacidade de abandonar um planejamento para aproveitar as sugestões da criança, incluindo estas sugestões no trabalho que está sendo desenvolvido.
- Incentivar o desempenho do grupo, sem corrigir ou demonstrar que não gostou do seu desempenho.
- Tratar com naturalidade a criança de melhor expressividade rítmica e/ou musical, evitando fazer elogios individuais, comparações com os colegas ou pedir constantemente que participe sozinha.
- Realizar avaliações após as atividades musicais, perguntando a cada criança se gostou, o que sentiu e se gostaria de modificar alguma coisa na brincadeira.

É primordial que no acervo musical da Educação Infantil haja canções regionais, folclóricas e outras bem simples e populares.

De acordo com Munhoz (2007, p. 21),

[...] na escolha das primeiras canções, deve-se partir do conhecido, para o desconhecido. Começar com canções simples e conhecidas, como por exemplo, Marcha Soldado, Cai-cai-Balão, A Canoa Virou, A Barata.

Como se verifica acima, as crianças animam-se com músicas, cujas letras são curtas e divertidas, que tenham coisas de sua realidade, além de uma gostosa rima, como revela novamente Munhoz (2007, p. 22):

“A Galinha do Vizinho”, “Atirei o Pau no Gato” e dos sons que fazem dos elementos da natureza, de brinquedos, de transportes, como “A Canoa Virou” (de seus barulhos); dos personagens de uma história, como “O Cravo Brigou com a Rosa” e “A Linda Rosa”; do que acontece com as outras crianças, como “Onde está a Margarida”.

Nessas músicas há ações no seu contexto que estimulam a atenção no momento que são cantadas, ou seja, pela faixa etária são canções que prendem a atenção da criança por serem lúdicas e fantasiosas.

Também, canções com frases e sons que se repetem, deixam as crianças entusiasmadas para aprenderem a cantar, pois são músicas com ritmo gostoso e fáceis de aprenderem. Como aponta Munhoz (2007, p. 23), “a criança acha graça e adora repetir barulhos, como por exemplo, o tch, tch, tch, tch, tch do trenzinho, o firim-fin-finca corneta, o au-au-au do cachorro, o plam-plam do tambor”.

É interessante utilizar canções que empregam o nome das crianças, pois facilitam o senso de identificação e a sociabilização. Elas ficam felizes, motivadas, animadas, envolvidas ao escutarem seus nomes destacados nas músicas. Como por exemplo, *A Canoa Virou*.

A canoa virou

Pois deixaram ela virar

Foi por causa de Maria (trocar o nome pelo do aluno)

Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho

E soubesse nadar

Eu tirava Maria (trocar o nome pelo do aluno)

Do fundo do mar

Siri pra cá,

Siri pra lá

Maria (trocar o nome pelo do aluno) é bela

E quer casar

Segundo Munhoz (2007, p. 25), “canções que estimulam a fantasia e a imaginação são adequadas, pois a criança de 4 (quatro) a 6 (seis) anos encontra-se no período simbólico, no qual a fantasia se mistura com a realidade.

Músicas folclóricas são sugeridas, pelo fato de retratar a vida e os sentimentos de determinada sociedade. O assunto das cantigas de roda e brinquedos cantados é voltado à vida da criança, a realidade da mesma. Suas maravilhosas canções beneficiam a representação e atendem o anseio de reprodução e reforço que os educandos apresentam.

A criança desde pequenina é inspirada pelas músicas propagadas pelos meios de comunicação. Dessa maneira, a coletânea musical na Educação Infantil pode juntar as cantigas folclóricas e também as canções consagradas por meio do rádio e da televisão que podem ser alteradas (FERREIRA, 2002).

O primordial é que o tema tenha sentido para os educandos: que motive o anseio, o seu interesse, faz-de-conta, imaginação e credence. Que de fato cativa a criança beneficiando o seu anseio de movimentação, interação e, mesmo a criação de outras músicas.

Segundo Ferreira (2002, p. 33),

[...] antes de ensinar a música o professor deverá cantá-la várias vezes, sozinho, com bastante movimentação, para que as crianças possam apreciar a melodia e senti-la de forma global. Nesse momento espontaneamente, as crianças poderão cantar junto com o professor. Mas, somente após esta etapa, deverão ser estimuladas a acompanhá-lo.

Depois, o educador sugerirá cantar só uma frase de cada vez e os educandos repetirão em coro. Deste modo, quando as crianças conseguirem compreender a letra, a música será cantada em grupo. E assim, tem-se como exemplo, quando o professor dizer:

___ Vamos fazer uma brincadeira? “Eu vou cantar só um pedacinho da música, sozinho, e depois vocês juntos vão repetir o mesmo pedacinho”.
 Professor sozinho: ___ Pirila-po-po, Pirila-po-po;
 Crianças em coro: ___ Pirila-po-po, Pirila-po-po;
 Professor sozinho: ___ Do tamanho de um grampo;
 Crianças em coro: ___ Do tamanho de um grampo! (FERREIRA, 2002, p. 33).

Este momento deverá ser repetido muitas vezes, até que os educandos consigam assimilar a letra. Então, a partir daqui eles estarão preparados para realmente cantarem a canção por completo. Zen (2006, p. 75) destaca que,

[...] é fácil perceber que as crianças dominam, em primeiro lugar, o ritmo, depois a melodia e, por último, a letra da música. Se após dois ou três ensaios, a canção não sair direito, é sinal de que é muito difícil ou não entendeu ao interesse das crianças. Portanto deve ser abandonada.

A partir do momento em que as crianças assimilam as músicas trabalhadas anteriormente e de modo fácil, elas se sentem motivadas a aprender outras canções rapidamente. É o contentamento do educador que estimula o desejo, a vontade dos educandos e não a beleza de seu canto.

É essencial que o educador averigue como está sendo a postura das crianças diante do cantar, como por exemplo, se balançam o corpo com contentamento, se estão com os olhos brilhando de motivação, se cantam com vontade e prazer, se aquela criança tímida está interagindo com o grupo, enfim perceber as respostas posturais é de grande valia.

Mas, se as crianças estiverem cantando gritado e indiferente, sem mover o corpo e o rosto apático, há algo de errado. De acordo com Zen (2006, p. 78),

[...] muitos fatores podem causar o desinteresse da criança pelo canto. Entre eles a escolha errada das canções. Para se avaliar como está ocorrendo à vivência do canto na Pré-Escola, alguns questionamentos devem ser feitos.

Dessa forma, o educador deverá procurar por respostas e mudanças diante das atividades musicais diárias, podendo estas estar monótonas ou mesmo cansativas, ou a forma de se trabalhar está incorreta.

Novamente Zen (2006, p. 79), retrata que “para estimular o interesse das crianças pelo canto, basta saber sugerir atividades musicais, evitando a repetição e apresentando sempre uma novidade”.

Todos os princípios que constroem a música sejam timbres, linha melódica, formas musicais, harmonizações funcionam como incentivos. Desse modo, ocasionam comportamentos que podem ser particulares ou coletivos a determinado grupo social. De acordo com Munhoz (2007, p. 39),

[...] para que estas reações possam ser consideradas artísticas, é preciso que atuem sobre o lado emocional do ouvinte. Nesse caso, a música estaria cumprindo sua função social, que é a de emocionar e comunicar sentimentos.

Os sons, ao chegarem aos centros nervosos, percebidos pelo órgão sensorial da audição, se modificam em percepção e sensação que, associadas, geram a emoção. Biologicamente, a emoção acarreta uma ação, que pode estimular ou tranquilizar a criança tanto física ou mentalmente.

A criança responde à música por meio de raciocínios e sensações que diversificam conforme o seu nível de sensibilidade. Portanto, esta sensibilidade deverá ser muito trabalhada e motivada no período da Educação Infantil (FERREIRA, 2002). Diante disso, atividades que desenvolvam o “sentir”, ajudarão para que o futuro adulto possa a vir a ter possibilidade de reverenciar, num momento musical, a capacidade de som, a técnica instrumental, a performance, desfrutando assim de uma real alegria.

CONSIDERAÇÕES

Ao se estudar a respeito da definição dos termos infância e criança, pode-se distinguir que a primeira é a fase da vida de cada ser humano; já criança, é aquele ser social, cultural e histórico dentro do período da infância.

A criança na época da Antiguidade tinha uma infância desamparada por direitos, como o educar, ser assistida e o brincar. Era um ser criado muitas vezes para trabalhar, ser explorado, não havia afetividade familiar; foi um período muito triste para a criança.

Em cada período da história o tratamento ofertado à criança como algo enraizado as práticas e costumes daquele período, como por exemplo, na Revolução industrial, em que ela foi colocada para trabalhar como um adulto, em horas e horas em pé em uma máquina, que muitas vezes a mutilava. Recebia uma miserável quantia, para ajudar no sustento da família; era algo muito deprimente, vendo pelas fotos, em que crianças ao invés de brincar ou estudar e ficavam sujas de carvão, em meio à plantação. Foram muitas as notificações a respeito de torturas com esses pequenos e além de maus tratos pelos patrões das fábricas. A criança tinha de trabalhar e trabalhar muito senão havia castigos.

Após séculos e séculos de exploração, maus tratos e sem nenhum direito, a criança na atualidade possui direitos como de ser cuidada, de ser educada e brincar. Estes termos em junção dão a criança dignidade e qualidade de vida, antes não tidos por elas. Além, disso estes direitos se confundem com a evolução da história da Educação Infantil.

O cuidar se refere à criança não ter sido cuidada pela família, apenas denominada de adulto em miniatura, até em seus trajés, vê-se como era; mas com a chegada da creche, vista como um meio e instituição assistencialista para as mães trabalharem, as crianças passaram a ser cuidadas, assistidas. Após tais situações, foi consolidando, por meio de Legislações

estrangeiras, o direito de brincar da criança, mais propriamente somente no início do século XX, sendo que a Educação Infantil também juntou em sua concepção, o cuidar e o brincar. Contudo, foi apenas após a Constituição de 1988, que a Educação Infantil adquiriu a finalidade de educar a criança de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. E hoje, há a junção dos três princípios: cuidar, brincar e educar em se tratando da qualidade do desenvolvimento global da criança e de sua aprendizagem com qualidade, dignidade e afetividade.

Em meio a estes direitos, hoje as crianças socialmente são livres para brincarem, são cuidadas, aprendem ludicamente, com diversão e com dignidade, bem-estar, desenvolvimento físico e cognitivo e preparação para a formação de um adulto bem-sucedido. E diante disso tudo, a Educação Infantil trouxe a música, como forma de alegria, mas principalmente como construtora de conhecimentos, como base para um desenvolvimento cognitivo, afetivo e social na criança. A música é um resgate cultural que deve ser bem trabalhada e com qualidade.

O desenvolvimento da criança é determinado pelo contexto integral de influências e não de forma isolada. Cada criança responde de determinada forma, ou seja, uma criança que faça parte de um nível social elevado reage diferente do que uma criança que tenha um patamar de vida plenamente desfavorecido, mas em ambas as situações, a influência da música no desenvolvimento é comprovada.

Assim, o trabalho com linguagem musical desde a infância, juntamente com a parte oral e escrita, são notoriamente importantes, comprovados cientificamente e podendo ser facilmente observado na prática do dia a dia. Um exemplo somos nós mesmos. Afinal, agora adultos temos muitas memórias musicais que nos ajudam a lembrar de acontecimentos de nossa infância, nossa adolescência, acontecimentos que às vezes nos entristece, mas que às vezes nos tornam felizes.

A música para ser bem trabalhada na Educação Infantil deve começar com ritmos fáceis e melodias simples, que motivam as crianças a quererem saber mais sobre a música. O professor deve iniciar as experiências musicais com a criança a partir de sons e ritmos que ela possa realizar com o seu corpo, pois o canto é a manifestação global da criança. E, pelo entusiasmo e alegria que desperta na criança, a música pode e deve estar sendo desenvolvida ao lado de outras atividades, como foi visto no último capítulo 3 do presente trabalho.

Deve ocorrer no professor a vontade de estimular a criança para que esta tenha liberdade de se expressar sem constrangimento, pois o ritmo é individual e cada criança responderá de forma diferente. Mas com o desenrolar das atividades musicais ela se aprimorará e se adaptará com descontração e naturalidade.

Além disso, o professor da Educação Infantil deve estimular a criança a cantar com entusiasmo, a movimentar-se, provocar situações novas, inventar canções, usar a fantasia através das atividades com cantigas de roda e a imaginação infantil.

O professor deve tratar a criança com naturalidade, evitando elogios individuais ou comparações com os coleguinhas, para que a mesma se sinta bem para se expressar naturalmente, do seu jeitinho, principalmente quando há atividades musicais em grupo. Também, não deve iniciar na Educação Infantil um aprendizado musical, e sim trabalhar o aproveitamento da musicalização, criando gosto pela música.

É de vital importância a conscientização por parte dos educadores da Educação Infantil no que se refere à musicalização, pois como se pode verificar na pesquisa, a música auxilia no desenvolvimento da criança, como expressividade, socialização, percepção auditiva, raciocínio lógico e matemático, percepção espacial e liberdade. Este é o verdadeiro significado da música para a criança na Educação infantil.

Portanto, os educadores devem aproveitar esta ferramenta pedagógica que é a música, para tornar o seu trabalho mais fácil e gratificante na Educação Infantil, e conseqüentemente no futuro do educando até porque hoje, a criança é livre para brincar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruno de. **História da Infância e da Educação no Brasil Colônia**. 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/322020090/Historia-Da-Infancia-e-Da-Educao-No-Brasil-Colonia>>. Acesso em: 12 set. 2018.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ALMEIDA, Renato. **A História da Música Brasileira**. Universidade do Texas, F. Briguiet: 1926.

ALVIM, Roberto. **O trabalho infanto-juvenil em discussão. Terceirização: diversidade e negociação no mundo do trabalho**. São Paulo: Hucitec, 1994.

ANDI. **Brincar é melhor que o brinquedo**. 2013. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/clipping/brincar-e-melhor-que-o-brinquedo>> Acesso em: 24 out. 2018.

ANDRADE, Mário. **Pequena História Da Música**. São Paulo: Martins, 1980.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defcontexto.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **Revolução industrial e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BANG, C. **Um mundo de som e música: musicoterapia e fonoaudiologia com crianças portadoras de deficiência auditiva e deficiência múltipla**. São Paulo: Summus, 1991.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

BEYER, Esther e KEBACH, Patrícia. **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2018.

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

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2008.

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

CARDOSO, Beatriz. **Caderno de estudos**. Cedac – Crer para ver. São Paulo: Fontes Mistas, 2006.

CAVALCANTE, R. **Música na cabeça**. 2009. Disponível em: <<http://www.habro.com.br>> Acesso em: 10 out. de 2018.

CENTRO SUZUKI DE BRASÍLIA. **Método Suzuki: toda criança é capaz**. 2016. Disponível em: <<https://www.centrosuzukidebrasil.com/mtodo-suzuki>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. e SILVA, R. da **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

CONTINI, Alaerte Antonio Martelli. **Os direitos das crianças e adolescentes nas declarações e convenções internacionais**. 2006. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9416>. Acesso em: 28 ago. 2018.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2010.

CRATTY, B. F. **A inteligência pelo movimento**. Trad. Roberto Goldkorn. São Paulo: Difel, 2005.

CRUZ, M. H. S. **Psicoterapia corporal**. 2000. Disponível em: < <http://www.orgonizando.psc.br/artigos/multidisc.htm>> Acesso em: 29 set. 2018.

CUSTÓDIO, André Viana. **O trabalho da criança e do adolescente: uma análise da capacidade jurídica e das condições para o seu exercício no direito brasileiro**. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/83437/186758.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 set. 2018.

DAVIDOFF, Carlos. **Bandeirantismo: verso e reverso**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DE LIRA, Bruna Maria Paz. **Aprendizagem da língua inglesa através da música**. 2012. Disponível em:<<tps://books.google.com.br/books?id=J-tVBQAAQBAJ&pg=PA25&dq=É+n+este+desenvolvimento+que+os+efeitos+da+prática+musical+se+mostram+mais+claros,+independendo+de+=false>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio... para onde vai...** Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, jul. 2009.

D'ORNELAS, Stephanie. **Fotos chocantes revelam o triste cotidiano do trabalho infantil nos EUA no século XX**. 2013. Disponível em: <<https://hypescience.com/fotos-chocantes-revelam-o-triste-cotidiano-do-trabalho-infantil-nos-eua-no-seculo-xx/>>. Acesso em: 29 set. 2018.

FERREIRA, Danielle. **A importância da música na Educação Infantil**. 2002. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/DANIELLE%20FERREIRA.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

FONTANA, Rosali; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 2003.

FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a Infância. A cumplicidade da escola com o conceito de infância**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FRANCO, Raquel Rodrigues Franco. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. 2008. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000130063>> Acesso em: 02nov. 2018.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDMANN, A., et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scrita, 2001.

GARDNER, H. **Mentes que criam: Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandi**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

GERVASI, Márcia e ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Educação no Âmbito da creche. Uma Análise da Formação de Professores**. 2015. Disponível em: <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v6_n1_2015/Marcia.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

GOBBO, Daniela Medon. **Educação para a infância: lugar de criança, Direito de brincar**. Revista de Educação PUC Campinas. Campinas, n. 14, jun. 2003.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. 2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf> Acesso em: 29 out. 2018.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. Summus: São Paulo, 2012.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1990

JUSBRASIL. **Artigo 2 do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90**. 2018. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10619660/artigo-2-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e educação em Platão**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2003.

KUHLMANN JR., M. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. Campinas: Autores Associados, 2000.

LEITE, Eliane Gonçalves. GOMES, Haydê Morgana Gonçalves. **O papel da família e da escola na aprendizagem escolar:** Uma análise na Escola Municipal José Teobaldo de Azevedo no Município de Limoeiro-PE. 2008. Disponível em: <http://www.faculdadesenacp.e.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/II/anais/comunicacao/013_2008_oral.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LUSTIG, Andréa Lemes; CARLOS, Rinalda Bezerra; MENDES, Rosane Penha; OLIVEIRA, Maria Izete de. **Criança e infância:** contexto histórico social. 2014. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

LUZ, Juliana Homem da. **Educar – Brincar – Cuidar:** uma proposta problematizadora de ensino do brinquedo/brinquedo terapêutico para o curso de graduação em enfermagem. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157391>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação.** Campinas: Papyrus, 2003.

MARCILIO, M.L. **A Roda dos Expostos e a criança abandonada no Brasil Colonial: 1726-1950.** São Paulo: Cortez, 2007.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música:** um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 2002.

MARTINS, F. **A importância da educação em tempo integral no contexto social e político do Estado do Rio de Janeiro.** 2012. Disponível em: <<http://fatimapedagogiaemusica.com.br/2012/06/importancia-da-educacao-em-tempo.html>> Acesso em: 01 nov. 2018.

MARTINS, Maria Audenôra das Neves Silva. Brincadeira Infantil. **Do imaginário ao real – aspecto cognitivos e sociais.** Natal: Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

MATTOS, Sandra Jerônimo do Nascimento. **Cuidar e brincar:** concepções de professoras de um centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/SandraJeronimodoNascimentoMattos%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/SandraJeronimodoNascimentoMattos%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MARTURANO, Edna Maria. **A criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental.** 2015. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=2264>>. Acesso em: 30 out. 2018.

MINAYO, M.C.S. **O Conceito de Metodologia de Pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MINHARRO, Erotilde Ribeiro dos Santos. **A criança e o adolescente do direito do trabalho.** São Paulo: LTr, 2003.

MORAES, Simone. **A importância da Educação Infantil para o desempenho do aluno.** 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-importancia-da-educacao-infantil>>

-para-o-desempenho-do-aluno/>. Acesso em: 30 out. 2018.

MUNHOZ, Carmen Aguera. **A importância do ensino de música para o desenvolvimento infantil**. 2007. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/carmen_rodri gues.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

MUNIZ, Ana. **A neurociência e as emoções do ato de aprender** :quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar. 2012. Disponível em: </books.google.com.br/books?id=i DiGkHvLErkC&pg=PA59&lpg=PA59&dq=Atualmente+há+uma+explicação+científica+de+ que+nessa+posição+ele+sente+as+batidas+do+coração+de+quem+o+está+segurando,+o+que +remete+ao+que+ele+ouvia+ainda+no+útero,+isto+é,+o+coração+da+mãe&source=bl&ots= qJtEjSPn_0&sig=false>. Acesso em: 20 out. 2018.

NAZARENO, Cláudio. **Tecnologia da informação e sociedade: o panorama brasileiro**. 2006. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/.../tecn_informacao_nazareno%20et% 20alii.pdf?...1>. Acesso em: 21 out. 2018.

NOGUEIRA, Monique Andries, 2003. **A música e o desenvolvimento da criança**. Disponível em: < http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html >. Acesso em: 08 out. 2017.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **O direito ao brincar**. 2015. Disponível em: <<https://outraspalav ras.net/outrasmidias/destaque-outras-midias/do-direito-ao-brincar/>>. Acesso em: 31 out. 2018.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Desenvolvimento afetivo na criança**. 2018. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/psicologia/desenvolvimento-afetivo-na-crianca/>>. Acesso em: 30 out. 2018.

OLIVEIRA, Luciana Simões. **A importância da música na Educação Infantil**. 2016. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-musica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 30 out. 2018.

OLIVEIRA, V. M. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIMENTEL, R. L. **Entrevistas: filhos em período integral na escola**. 2012. Disponível em: < <http://www.robortapimentel.com.br/category/entrevistas/page/2/>> Acesso em: 01 nov. 2018.

PORTAL DAS MISSÕES. **Musica Jesuítica Missioneira de Domenico Zipoli**. 2017. Disponível em: <<http://www.portaldasmissoes.com.br/municipios/site/noticias/view/id/1713/ musica-jesuistica-missioneira-de-domenico-zipoli.html>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1991.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2003.

RIBEIRO, Ludmylla Paes Landim. **Afetividade na Educação Infantil: a formação cognitiva e a moral do sujeito autônomo**. Disponível em: < <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/AF>

IVIDADE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20cognitiva%20e%20moral%20do%20sujeito%20aut%C3%B4nomo%20-%20LUDMYLLA%20PAES.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

RIZZINI, I. **Assistência à infância no Brasil**. Série estudos e pesquisas. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 2003.

ROSEMBERG, F. **Creche**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

ROSSETI-FERREIRA, M.C. **Os Fazeres da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANT'ANNA, Stefannia Sena. **A teoria de Henry Wallon: a concepção sobre a criança dos profissionais da educação infantil**. 2009. Disponível em: < <https://espacopsioencontro.wordpress.com/2016/10/07/crianca-um-pouco-de-historia/>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

SERUTE, Marcelo. **O lugar da criança na pólis: Sócrates e a ausência do reconhecimento público da criança**. 2017. Disponível em: < http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10598_O%20LUGAR%20DA%20CRIAN%C7A%20NA%20P%D3LIS%20GREGA_tese_MARCELO%20SERUTE.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

SEHN, Luize. **Do cuidar ao educar na Educação Infantil: efeitos dos sentidos**. 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115749/000964919.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

SHARON, B. A música na mente. **Revista Newsweek**, n. 56, 24 jul. 2007.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOUZA, A. C. **Educação infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas: Papirus, 1996.

SOUSA, S. J. **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

SOUZA, Elaine Leonarczyk. **A(s) violência(s) na literatura infanto-juvenil brasileira: uma análise a partir do PNBE 2013**. 2016. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_elaine_leonarczyk.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOMIAZZI, Everton; FARIA, Luciana Carolina Fernandes de; GITAHY, Raquel RosanChristino. **O que o referencial curricular nacional para Educação Infantil esclarece sobre a educação musical no contexto escolar?** 2011. Disponível em: < <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20QUE%20O%20REFERENCIAL%20CURRICULAR%20NACIONAL%20PARA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20ESCLARECE%20SOBRE%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20MUSICAL%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: Agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, BANCO MUNDIAL, FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. **A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo**. Brasília, 2005.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da infância**. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 2005.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música**. Porto Alegre: Kuarup, 2006.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola. **Módulo 2**: violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos. Florianópolis: NUVIC- CED - UFSC, 2010.

ZEN, Maria Isabel Dalla. **Projetos pedagógicos**: cenas de sala de aula. São Paulo: Mediação, 2006.