



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

RAFAEL GALVÃO DE OLIVEIRA

**PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA TEORIA DE APRENDIZAGEM
MUSICAL DE EDWIN GORDON NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO
COM OS PARÂMETROS DA BNCC**

Brasília

2021

RAFAEL GALVÃO DE OLIVEIRA

**PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA TEORIA DE APRENDIZAGEM
MUSICAL DE EDWIN GORDON NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO
COM OS PARÂMETROS DA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa B: concepções e vivências no ensino e aprendizagem da música.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire.

Brasília

2021

0048p

Oliveira, Rafael Galvão de
PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA TEORIA DE APRENDIZAGEM
MUSICAL DE EDWIN GORDON DE ACORDO COM OS PARÂMETROS DA BNCC
PARA EDUCAÇÃO INFANTIL / Rafael Galvão de Oliveira;
orientador Ricardo José Dourado Freire. -- Brasília, 2021.
106 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Teoria de Aprendizagem Musical. 2. BNCC. 3. Educação
Infantil. 4. Aprendizagem Musical. 5. Edwin Gordon. I.
Freire, Ricardo José Dourado , orient. II. Título.



Universidade de Brasília

Departamento de Música

Programa de Pós-Graduação Música em Contexto

Dissertação intitulada **PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO COM OS PARÂMETROS DA BNCC**, de autoria de Rafael Galvão de Oliveira, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire – Orientador

Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dra. Fabiana Leite Rabello Mariano – Membro Externo

Instituto Federal de São Paulo – IFSP

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo – Membro Externo

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira – Suplente

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Data de aprovação: Brasília, 28 de junho de 2021.

DEDICATÓRIA

Este trabalho de pesquisa é inteiramente dedicado aos meus pais, minha esposa e ao meu avô materno (in memoriam). Os quatro maiores incentivadores das realizações dos meus sonhos. Muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

A Deus por me proporcionar perseverança durante toda a minha vida.

Ao meu avô materno Walter Bello Galvão (in memoriam) meu maior incentivador desde o início.

Aos meus pais Sidnei Roldan de Oliveira e Maria Teresa Galvão de Oliveira pelo apoio e incentivo que serviram de alicerce para as minhas realizações.

Aos meus irmãos Marcelo, Leonardo, Daniel e Fernanda pela amizade e atenção dedicadas quando sempre precisei.

À minha querida esposa Leilane Cavalcante Soares de Oliveira pelo seu amor incondicional e por compreender minha dedicação ao projeto de pesquisa.

Ao meu professor orientador Ricardo José Dourado Freire pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo.

A todos os meus amigos do mestrado que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo.

Também quero agradecer à Universidade de Brasília (UnB) e o seu corpo docente que demonstrou estar comprometido com a qualidade e excelência do ensino.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

O tema do presente estudo nasce devido a um contexto de insatisfação e questionamentos sobre a utilização da Música na Educação Infantil com diversos intuitos, muitos dos quais distantes dos temas específicos dessa linguagem, fazendo com que ela perca seu caráter expressivo, transformando-se em algo mecânico e estereotipado. Tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin Gordon. Dessa forma, possui o objetivo geral de correlacionar a BNCC para a Educação Infantil com a TAM de Gordon por entender que esta teoria apresenta ricas informações dando orientações claras quanto o desenvolvimento musical da criança, facilitando a organização de possíveis propostas metodológicas para esse segmento. Relaciona os campos de experiência, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses presentes na BNCC para a Educação Infantil com a TAM para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar de Gordon, destacando esquematicamente os tipos e estágios da Audição Preparatória. São objetivos secundários descrever quais contribuições que a TAM pode proporcionar ao desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, redimensionando a prática educacional neste nível de ensino; organizar e estruturar uma proposta metodológica de atuação da área de música da escola por meio da TAM. Delineia-se dentro de uma metodologia de abordagem qualitativa, de natureza básica, de método científico dedutivo, com objetivo exploratório. Quanto aos procedimentos técnicos foram utilizados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Assim, foi possível a elaboração do estado do conhecimento sobre a temática através das publicações de alguns autores: Stavracas (2008), Loureiro (2010), Falcão (2016), Viana (2016), Oliveira (2016) os quais apontam elementos importantes que viabilizam, por meio de uma reflexão mais profunda, um diálogo com as políticas educacionais com a Educação Infantil e a aprendizagem musical. Abordam sobre a desarticulação entre o falar sobre Música e o fazer musical, o que aponta para usos e funções inadequados da prática pedagógico-musical, em desarmonia com a realidade da criança. Analisam sobre o sentido e o significado das práticas pedagógico-musicais no contexto da Educação Infantil sinalizam alguns problemas e limites, apontando, no entanto, possíveis caminhos para superá-los. Além desses, foram usados Santos (2013), Tormin (2014), Mariano (2015), Koga (2015), Bava (2015) os quais discutem a obra de Gordon, descrevendo a teoria desenvolvida por esse autor para a aprendizagem musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Apresentam o conceito de Audição Preparatória, afirmando que a aprendizagem musical das crianças acontece por meio de processos similares àqueles relacionados à aprendizagem da fala. Frisam a importância de se iniciar uma orientação musical já na primeira infância, desde o nascimento. Como resultados da pesquisa, destacam-se que: em nosso país, garantir o direito da criança pequena a uma educação musical não é tarefa consolidada; a desinformação sobre a relevância de como se ocorre o processo de aprendizagem musical, na Educação Infantil, pode gerar grandes prejuízos para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança; há grandes relações entre a BNCCEI e a Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar de Edwin E. Gordon, já que ambas estão estruturadas no “como se aprende”, não no que deve ser aprendido; a TAM de Gordon pode proporcionar a construção de uma base sólida auditiva e interpretativa por meio do cantar, do movimentar-se e da aprendizagem dos padrões tonais e rítmicos, desenvolvendo-se, assim, a Audição Preparatória.

Palavras-chave: Teoria de Aprendizagem Musical, BNCC, Educação Infantil, Aprendizagem Musical, Edwin Gordon.

ABSTRACT

The theme of this study is born due to a context of dissatisfaction and questions about the use of Music in Early Childhood Education with different purposes, many of which are far from the specific themes of this language, causing it to lose its expressive character, becoming something mechanical and stereotyped. Its object of study is the Common National Curriculum Base (BNCC) for Early Childhood Education and the Music Learning Theory (MLT) by Edwin Gordon. Thus, it has the general objective of correlating the BNCC for Early Childhood Education with Gordon's MLT, as it is understood that this theory presents rich information giving clear guidance on the child's musical development, facilitating the organization of possible methodological proposals for this segment. It lists the fields of experience, essential learning and development rights for children aged 0-5 years and 11 months present at the BNCC for Early Childhood Education with MLT for Gordon's newborns and preschool children, schematically highlighting the types and stages of the Preparatory Hearing. Secondary objectives are to describe which contributions MLT can provide to the development of children in Early Childhood Education, resizing the educational practice at this level of education; organize and structure a methodological proposal for action in the school's music area through MLT. It is outlined within a qualitative approach methodology, of a basic nature, of a deductive scientific method, with an exploratory objective. As for the technical procedures, bibliographic research and documental research were used. Thus, it was possible to elaborate the state of knowledge on the subject through the publications of some authors: Stavracas (2008), Loureiro (2010), Falcão (2016), Viana (2016), Oliveira (2016) who point out important elements that they make possible, through a deeper reflection, a dialogue with educational policies such as Early Childhood Education and musical learning. They address the disarticulation between talking about music and making music, which points to inadequate uses and functions of the pedagogical-musical practice, in disharmony with the child's reality. They analyze the meaning and meaning of pedagogical-musical practices in the context of Early Childhood Education, pointing out some problems and limits, pointing out, however, possible ways to overcome them. In addition to these, Santos (2013), Tormin (2014), Mariano (2015), Koga (2015), Bava (2015), were used, which discuss Gordon's work, describing the theory developed by this author for the musical learning of newborns, -born and preschool-age children. They present the concept of Preparatory Audition, stating that children's musical learning takes place through processes similar to those related to speech learning. They emphasize the importance of starting a musical orientation in early childhood, from birth. As a result of the research, the following stand out: guaranteeing the right of young children to music education, in our country, is not a consolidated task; misinformation about the relevance of how the musical learning process takes place in Kindergarten can cause great harm to the child's physical, cognitive, emotional and social development; there are strong relationships between the BNCCEI and Edwin E. Gordon's Music Learning Theory for Newborns and Preschool Children, as both are structured on "how to learn", not what should be learned; Gordon's MLT can provide the construction of a solid auditory and interpretive base through singing, moving and learning tonal and rhythmic patterns, thus developing the Preparatory Audition.

Keywords: Music Learning Theory, BNCC, Early Childhood Education, Music Learning, Edwin Gordon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categoria e relações.

LISTA DE QUADROS

Quadro **1** - Relação de trabalhos (BDTD).

Quadro **2** - Relação de trabalhos (CAPES).

Quadro **3** - Relação de trabalhos selecionados.

Quadro **4**: Tipos e Estágios da Audição.

Quadro **5**: Tipos e Estágios da Audição Preparatória.

Quadro **6** - Plano curricular trimestral - mês 1.

Quadro **7** - Plano curricular trimestral - mês 2.

Quadro **8** - Plano curricular trimestral - mês 3.

Quadro **9** - Plano curricular trimestral - mês 4.

Quadro **10** - Plano curricular trimestral - mês 5.

Quadro **11** - Plano curricular trimestral - mês 6.

Quadro **12** - Plano curricular trimestral - mês 7.

Quadro **13** - Plano curricular trimestral - mês 8.

Quadro **14** - Plano curricular trimestral - mês 9.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI - Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CAQ - Custo Aluno Qualidade
CAQI - Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB - Câmara de Educação Básica
CEI - Centro de Educação Infantil
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPDE - Campanha Nacional pelo Direito à Educação
COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP - Conselho Pleno
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA - Estados Unidos da América
EF - Ensino Fundamental
EI - Educação Infantil
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PAPCS - Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação

Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Pública de Escolas de Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TAM - Teoria de Aprendizagem Musical

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF - Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. METODOLOGIA.....	6
1.1. Delineamento da Pesquisa	6
1.2. Objetivos.....	7
1.3. Mapeamento de Pesquisas	7
1.4. Primeiros Diálogos com a Literatura	11
2. CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (BNCCEI)	17
2.1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	17
2.2. Fundamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	19
2.3. Marcos Legais para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	22
2.4. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI).....	25
3. A APRENDIZAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL (TAM) DE EDWIN GORDON	33
3.1. A Educação Infantil no Brasil.....	33
3.2. A Aprendizagem Musical na Educação Infantil	39
3.3. A Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon	46
3.4. A Audição Preparatória.....	51
4. A TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL (TAM) DE EDWIN GORDON E OS PARÂMETROS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (BNCCEI)	54
4.1. Modelos de Aprendizagem Inspirados na TAM de Edwin Gordon e nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCCEI	54
4.2. A Audição Preparatória de Gordon e os Campos de Experiência da BNCCEI.....	59
4.3. Modelo de Ensino Inspirado na Teoria de Aprendizagem Musical e nos Parâmetros da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	69
4.4. Modelo de Plano Curricular para o 2º Período da Educação Infantil usando os pressupostos da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
6. REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeiro estágio da Educação Básica, é uma das mais importantes etapas da formação da criança, pois é nesse segmento, que esse ser em desenvolvimento começa experimentar o mundo fora do núcleo familiar, faz novos amigos, aprende a conviver com as diferenças, além de realizar várias descobertas em todas as áreas do conhecimento (SANTANA; MATA, 2016).

Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº. 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos e 11 meses. Porém, apesar de ser reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a obrigatoriedade da Educação Infantil, no Brasil, para as crianças de 4 e 5 anos, só passa a valer apenas após a implementação da Emenda Constitucional nº 59/2009. Em 2013, com a inclusão dessa extensão de obrigatoriedade na LDB, há a consagração plena dessa obrigatoriedade de matrícula para todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. Outro importante passo nesse processo histórico de integração da Educação Infantil ao conjunto da Educação Básica foi sua inclusão na Base Nacional Curricular Comum - BNCC.

Considerando o contexto abordado a Educação Infantil que atende as crianças de 0 anos a 5 anos e 11 meses, torna-se de suma importância para o desenvolvimento desses indivíduos, já que é nesse ambiente educacional que, possivelmente, ocorrerão os primeiros contatos do infante com o ambiente escolar e a educação formal. Também serão ampliados o universo de experiências, conhecimentos e habilidades. Serão diversificadas e consolidadas novas aprendizagens como a socialização, a autonomia e a comunicação, atuando de maneira complementar à educação familiar.

De acordo a BNCC, é necessário que as crianças se relacionem com as mais diversas manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano das instituições escolares, porque é somente com esse tipo de convívio que esses seres em formação poderão vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como a música, as artes visuais, a dança, o teatro, e o audiovisual, entre outras. Isto posto, com base nessas experiências, os infantes da Educação Infantil poderão criar suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria coletiva e individual, além de desenvolverem o senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmos, dos outros e da realidade que os cerca.

Nessa conjuntura, destaca-se que a Música - linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio (BRASIL, 1998) – pode ser considerada como elemento enriquecedor para o desenvolvimento da criança, uma vez que está presente em diversos momentos da vida do ser humano desde a infância.

Pode-se destacar o reconhecimento da importância da Música no contexto educacional do país no momento em que ela se torna componente obrigatório no currículo escolar e é criada uma legislação específica que garante sua presença nas escolas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 45) expõe essa importância:

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

Nota-se, assim, que a aprendizagem musical torna-se uma poderosa ferramenta para o processo de construção do conhecimento, já que possui o objetivo de despertar e desenvolver o gosto pela música, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, de uma melhor consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003).

Contudo, mesmo com sua importância reconhecida e comprovada, a Música vem sendo utilizada na Educação Infantil com diversos objetivos, muitos dos quais distantes dos temas específicos dessa linguagem. Nessa lógica, a Música perde seu caráter expressivo, transformando-se em algo mecânico e estereotipado (BRASIL, 1998; BRITO, 2003; ANDRIES, 2012).

[...] música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos... isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons (BRASIL, 1998, p.47).

O RCNEI também frisa que muitas instituições ainda encontram sérias dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Ressalta ainda que existe uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Enfim, destaca que a Música, nessa situação, é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói.

E foi, em razão de todo o exposto, que comecei a questionar-me sobre as minhas responsabilidades e o meu papel como professor de Música, da Educação Infantil, de uma instituição privada, do Distrito Federal. Perguntei-me a respeito de como poderia ajudar a escola no processo de integração da linguagem musical ao contexto educacional. Indaguei-me a respeito de como poderia favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças desse segmento, permitindo que esses indivíduos se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências por meio da aprendizagem musical.

Desse modo, comecei a pesquisar e realizar cursos sobre diversas abordagens musicais (Suzuki, Dalcroze, Kodály, Willems, Gordon) para definir qual o melhor referencial teórico para o desenvolvimento do trabalho de Música junto as crianças da Educação Infantil e como ocorre o processo de aprendizagem nessa faixa etária. Além disso, procurei identificar qual deles poderia me orientar sobre como se dá a aprendizagem musical, a escolha de repertório, atividades e conteúdos para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Após análises, cheguei à conclusão de que a abordagem que melhor se enquadrava a realidade da instituição em que atuo, é a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM), uma vez que entendi que essa teoria apresenta informações e traz orientações claras quanto ao desenvolvimento musical da criança, facilitando a organização de possíveis propostas interventivas. Por meio da TAM, compreende-se também que o ensino da Música nessa fase não tem por finalidade a formação de um músico, mas sim, o de possibilitar a criança o acesso

a essa arte, promovendo a iniciação, a experimentação e o contato, ou seja, sua aprendizagem musical.

Ressalta-se também que Teoria de Aprendizagem Musical (TAM), de Edwin E. Gordon, foi elaborada durante a década de 70, sendo exposta na publicação de *Psychology of Music Teaching*, em 1971, e *Learning Theory, Patterns, and Music*, em 1975 (FREIRE, 2006). Baseia-se em mais de 50 anos de pesquisa e observações realizadas pelo autor, descrevendo como ocorre o processo de aprendizagem musical da criança desde a idade neonatal. Apoia-se na premissa de que a Música pode ser aprendida de acordo com processos semelhantes àqueles com os quais aprendemos a nossa língua materna (AIGAM, 2018). Segundo Gordon (2015, p.38) a Teoria de Aprendizagem Musical é uma explicação sobre a forma como se aprende e quando se aprende música.

Assim sendo, essa pesquisa trará, portanto, uma reflexão sobre a presença da Música na Educação Infantil no Brasil, sob a ótica da BNCC realizada não apenas como um momento recreativo, ou como um apoio musical para outras atividades, mas como uma possibilidade de desenvolvimento das capacidades musicais das crianças, por meio da aprendizagem musical pela TAM de Edwin Gordon.

Por conseguinte, foi nesse contexto de insatisfação e questionamentos que nasceram as questões que me motivaram a desenvolver a pesquisa, listadas a seguir: quais relações há entre os campos de experiência, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses presentes na BNCC para a Educação Infantil com a Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar de Gordon? Quais contribuições que a TAM pode proporcionar ao desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, redimensionando a prática educacional neste nível de ensino? Como organizar e estruturar uma proposta metodológicas de atuação da área de música da escola por meio da TAM?

Mediante toda a explanação, justifica-se a realização da pesquisa de relevância acadêmica que tem como objetivo principal correlacionar a BNCC para a Educação Infantil com a TAM de Edwin Gordon e, os secundários, descrever quais contribuições que a TAM pode proporcionar ao desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, redimensionando a prática educacional neste nível de ensino; organizar e estruturar uma proposta metodológicas de atuação da área de música da escola por meio da TAM. Entende-se que as considerações que serão discutidas e apresentadas nessa pesquisa referem-se a uma realidade em particular, por isso essa não tem a pretensão de ser generalizada. Entretanto, acredita-se que os resultados

obtidos podem cooperar, sobremaneira, para ampliar as discussões sobre a aprendizagem musical da criança na Educação Infantil.

Nesse sentido, a presente pesquisa será dividida em três partes. Na primeira, faremos uma contextualização da Base Nacional Comum Curricular, trazendo referências, documentos e leis que versam sobre o tema, nos auxiliando a compreender esse documento. Buscaremos analisar quais fundamentações sustentam a BNCC, quais foram os marcos legais utilizados para a sua construção e como foi desenvolvida a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

O tema da segunda parte será a relação entre a aprendizagem musical na Educação Infantil e a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin Gordon. Assim, serão apresentados panoramas históricos sobre a Educação Infantil no Brasil, a aprendizagem musical na Educação Infantil em nosso país, além da TAM de Gordon e seus pressupostos teóricos para a compreensão do desenvolvimento musical das crianças, destacando esquematicamente os tipos e estágios da Audição Preparatória.

Já na terceira parte, será feita a correlação da BNCC para a Educação Infantil com a TAM de Gordon. Relacionaremos os campos de experiência, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses presentes na BNCC para a Educação Infantil com a Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar de Gordon, destacando as contribuições que a TAM pode proporcionar ao desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Serão organizadas, estruturadas e apresentadas sugestões de modelo de ensino e de plano curricular trimestral, para o 2º Período (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses), sob a ótica dos pressupostos da TAM de Gordon e dos parâmetros da BNCC para serem implementadas na Educação Infantil.

Ao final da pesquisa, serão expostas as considerações finais por meio de uma análise e reflexão sobre as correlações existentes entre a BNCC para a Educação Infantil com a TAM de Gordon e as dificuldades encontradas no processo dessa pesquisa.

1. METODOLOGIA

1.1. Delineamento da Pesquisa

A escolha do tema da pesquisa foi motivada pelo desejo de analisar criticamente a TAM sob o contexto da BNCC para Educação Infantil, buscando encontrar possibilidades de aprendizagem musical na Educação Infantil, tornando-a mais efetiva. Por isso, me inspirei numa metodologia de abordagem qualitativa, de natureza básica, de método científico dedutivo, com objetivo exploratório, para realizar esse estudo.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis. As características da pesquisa qualitativa são: objetivar o fenômeno; hierarquizar as ações usadas para descrever, compreender, explicar e ser preciso nas relações entre o global e o local em um determinado fenômeno; prestar atenção nas diferenças entre o mundo social e o natural; respeitar o caráter interativo dos objetivos propostos pelos pesquisadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; procurar os resultados mais confiáveis possíveis; opor-se ao pressuposto de que um único modelo de pesquisa é defendido para todas as ciências.

Sobre a natureza da pesquisa, será adotada a básica a qual o pesquisador, comumente, busca a atualização de seus conhecimentos. A pesquisa básica visa gerar conhecimento útil para a ciência e a tecnologia sem necessariamente ter qualquer aplicação prática ou obtenção de lucro. A pesquisa básica, também conhecida como pesquisa pura, aplica o conhecimento por meio do conhecimento. Destina-se a expandir o que sabemos sobre um determinado assunto, sem necessariamente ter um propósito (BARROS; LEHFELD, 2014).

Quanto ao método científico será utilizado o dedutivo. Parte-se de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e, em virtude de sua lógica, permitem chegar a conclusões de maneira puramente formal. (GIL, 1999).

A pesquisa exploratória é usada com base no objetivo. Este tipo de pesquisa visa conhecer melhor o problema, torná-lo mais explícito ou hipotetizá-lo. A grande maioria dessas pesquisas inclui: (a) pesquisa bibliográfica; (b) Entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o problema em estudo; e (c) análise de exemplos que promovam o entendimento (GIL, 2007).

Dessa forma, em relação aos procedimentos será utilizada a pesquisa bibliográfica a qual é realizada por meio de referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Assim, através da leitura prévia, seletiva, crítica e analítica e interpretativa, será possível estabelecer relações, confrontar, refutar ou confirmar (ANDRADE, 1997, p.1) ideias acerca do assunto estudado.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Principal

- ✓ Correlacionar a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil com a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.

1.2.2. Objetivos Secundários

- ✓ Descrever quais contribuições que a Teoria de Aprendizagem Musical pode proporcionar ao desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, redimensionando a prática educacional neste nível de ensino;
- ✓ Organizar e estruturar uma proposta metodológica de atuação da área de música da escola por meio da Teoria de Aprendizagem Musical.

1.3. Mapeamento de Pesquisas

Com o intuito de mapear as pesquisas sobre a aprendizagem musical por meio da TAM, de Edwin Gordon, na Educação Infantil, no Brasil, foi realizado um levantamento inicial nas publicações de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Essa pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, permitiu a elaboração do estado do conhecimento sobre a temática apresentada.

Para o levantamento de dados e informações, foram estabelecidos critérios de seleção de trabalhos com a ideia de identificar, organizar e demonstrar a relevância e a recorrência da temática, ou seja, a aprendizagem musical na Educação Infantil por meio da TAM. Foram selecionados somente os materiais que focassem a importância da TAM no desenvolvimento das crianças de 0 (zero) aos 5 (anos) anos e 11 (onze) meses.

Destaca-se que a seleção do material foi feita a partir das informações contidas nos títulos e resumos das obras e que, para esse primeiro diálogo com a literatura, foram selecionados dez trabalhos acadêmicos, sendo quatro teses e seis dissertações.

Para realizar a busca dos trabalhos nas plataformas, foram usados descritores que se relacionassem com o objeto de estudo da temática proposta. A questão norteadora do levantamento foi: quais relações há entre a BNCC para a Educação Infantil com a Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar de Gordon? Assim foram usados os seguintes descritores para a realização da pesquisa:

- ✓ “Música” AND “Educação Infantil”
- ✓ “Música” AND “BNCC”
- ✓ “Música” AND “Criança”
- ✓ “Música” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”
- ✓ “Música” AND “Edwin Gordon”
- ✓ “Aprendizagem Musical” AND “Educação Infantil”
- ✓ “Aprendizagem Musical” AND “BNCC”
- ✓ “Aprendizagem Musical” AND “Criança”
- ✓ “Aprendizagem Musical” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”
- ✓ “Aprendizagem Musical” AND “Edwin Gordon”
- ✓ “Educação Infantil” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”
- ✓ “BNCC” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”
- ✓ “Educação Infantil” AND “Edwin Gordon”
- ✓ “Pré-Escola” AND “Edwin Gordon”
- ✓ “Criança” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”
- ✓ “Criança” AND “Edwin Gordon”

Observou-se que os dois bancos de pesquisa consultados, por vezes, apresentaram os mesmos trabalhos na busca por descritores comuns ou parecidos. Em razão disso, trabalhos

repetidos foram selecionados e considerados em apenas um dos bancos. As buscas foram realizadas no mês de fevereiro de 2021. Os trabalhos selecionados resultam da busca dos descritores acima e estão listados nos Quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1: Relação de trabalhos

Descritores utilizados	Quantidade	Tipo de trabalho	Pré-seleção
“Educação Infantil” AND “Música”	146	22 Teses e 124 Dissertações	05
“Música” AND “Criança”	498	122 Teses e 376 Dissertações	02
“Música” AND “BNCC”	8	00 Teses e 08 Dissertações	01
“Teoria de Aprendizagem Musical” AND “Música”	03	02 Teses e 01 Dissertação	04
“Edwin Gordon” AND “Música”	06	02 Teses e 04 Dissertações	04
“Aprendizagem Musical” AND “Educação Infantil”	08	02 Teses e 06 Dissertações	01
“Aprendizagem Musical” AND “BNCC”	00	00 Teses e 00 Dissertações	00
“Aprendizagem Musical” AND “Criança”	29	07 Teses e 22 Dissertações	04
“Aprendizagem Musical” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”	03	02 Teses e 01 Dissertação	03
“Aprendizagem Musical” AND “Edwin Gordon”	04	02 Teses e 02 Dissertações	04
“Educação Infantil” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”	02	02 Teses e 00 Dissertações	02
“BNCC” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”	00	00 Teses e 00 Dissertações	00
“Edwin Gordon” AND “Educação Infantil”	03	02 Teses e 01 Dissertação	03
“Edwin Gordon” AND “BNCC”	00	00 Teses e 00 Dissertações	00
“Criança” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”	03	02 Teses e 01 Dissertação	00
“Criança” AND “Edwin Gordon”	04	02 Teses e 02 Dissertações	00

Fonte da pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD

Quadro 2: Relação de trabalhos

Descritores utilizados	Quantidade	Tipo de trabalho	Pré-seleção
“Educação Infantil” AND “Música”	391	60 Teses e 331 Dissertações	05
“Música” AND “Criança”	335	62 Teses e 273 Dissertações	02
“Música” AND “BNCC”	02	00 Teses e 02 Dissertações	01
“Teoria de Aprendizagem Musical” AND “Música”	572	193 Teses e 379 Dissertações	04
“Edwin Gordon” AND “Música”	31	10 Teses e 21 Dissertações	04
“Aprendizagem Musical” AND “Educação Infantil”	2684	455 Teses e 1684 Dissertações	01
“Aprendizagem Musical” AND “Criança”	175	37 Teses e 138 Dissertações	02
“Aprendizagem Musical” AND “BNCC”	02	01 Tese e 01 Dissertação	02
“Aprendizagem Musical” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”	2356	655 Teses e 1701 Dissertações	02
“Aprendizagem Musical” AND “Edwin Gordon”	35	06 Teses e 29 Dissertações	04
“Educação Infantil” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”	124	25 Teses e 99 Dissertações	04
“BNCC” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”	02	00 Teses e 02 Dissertações	00
“Edwin Gordon” AND “Educação Infantil”	41	13 Teses e 28 Dissertações	04
“Edwin Gordon” AND “BNCC”	00	00 Teses e 00 Dissertações	00
“Criança” AND “Teoria de Aprendizagem Musical”	103	27 Teses e 76 Dissertações	00
“Criança” AND “Edwin Gordon”	08	03 Teses e 05 Dissertações	00

Fonte da pesquisa: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES

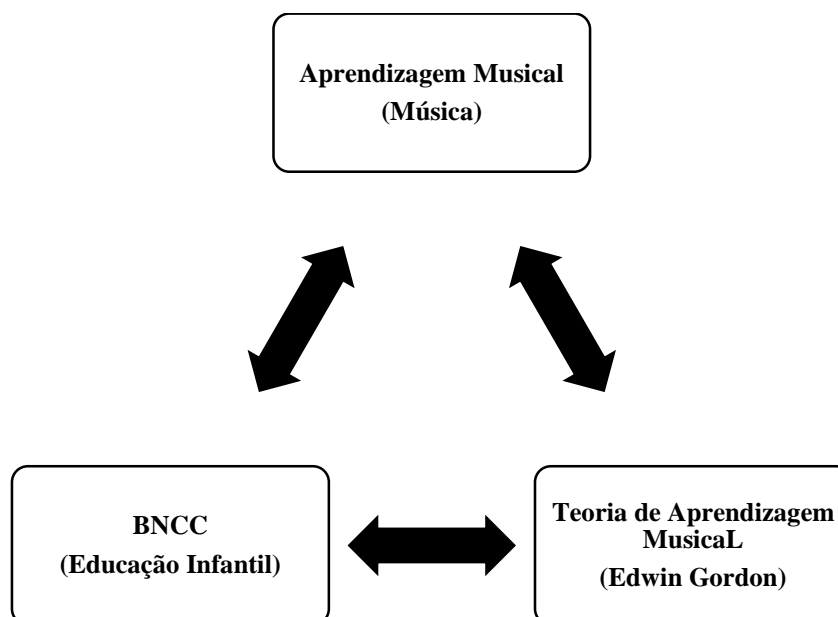
Quadro 3: Relação de trabalhos selecionados

	Título	Autor	Ano de Publicação
1.	Música e Processamento Auditivo: interrelações, conceitos e práticas	FALCÃO, Lília Maria Gomes	2016
2.	A linguagem musical na Educação Infantil: reflexões e possibilidades	VIANA, Erica	2016
3.	Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon	MARIANO, Fabiana Leite Rabello	2015
4.	Musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade: uma abordagem relacional	BAVA, Arthur	2015
5.	Avaliação comparativa em educação e Música entre crianças precoces com comportamento de superprodução e crianças com desenvolvimento típico	KOGA, Fabiana Oliveira	2015
6.	Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche	TORMIN, Malba Cunha Tormin	2014
7.	As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida.	SANTOS, Marcy de Lima	2013
8.	Panorama da educação musical: práticas metodológicas em duas escolas de música de Goiânia-GO	OLIVEIRA, Keyla Rosa de	2011
9.	A presença da Música na Educação Infantil: entre o discurso oficial e a prática	LOUREIRO, Alicia Maria Almeida	2010
10.	O papel da Música na Educação Infantil	STAVRACAS, Isa	2008

1.4. Primeiros Diálogos com a Literatura

Considerando que esse trabalho apresenta os primeiros diálogos com a literatura produzida sob a temática proposta e que o levantamento realizado a priori nas teses e dissertações apenas abrem o diálogo e organizam a produção acadêmica a qual se tem acesso nessa fase da pesquisa, foram selecionados, nessa etapa, apenas trabalhos que tenham relação significativa com objetivos da pesquisa em andamento, possibilitando dessa forma a organização do material em três categorias: a aprendizagem musical (Música) na BNCC (Educação Infantil), A aprendizagem musical (Música) por meio da Teoria de Aprendizagem Musical (Edwin Gordon) e A Teoria de Aprendizagem Musical (Edwin Gordon) na Educação Infantil.

Figura 1: categorias e relações



1.4.1. Aprendizagem Musical (Música) na BNCC (Educação Infantil)

Nota-se que os trabalhos selecionados para essa categoria têm em comum o tema a Música na Educação Infantil, pois é nesse segmento educacional que a criança é introduzida, obrigatoriamente, na vida escolar. Por isso, essa importante etapa de aprendizagem carrega em si a responsabilidade de promover a formação integral do ser. Dessa maneira, essa fase de aprendizado deve ser pautada no lúdico e deve ocorrer de forma natural e prazerosa.

Stavracas (2008) investiga o papel que a Música desempenha dentro das instituições de Educação Infantil analisando os seguintes aspectos: a Música e a criança; a arte musical presente nos currículos dos cursos de formação para o Magistério, Normal Superior e Pedagogia; e os subsídios que os educadores recebem para atuar com esta área do conhecimento. A pesquisa conclui que, apesar das correntes teóricas enfatizarem a importância da Música na formação das crianças, e a despeito de resultados satisfatórios que se obtêm quando a Música é introduzida no cotidiano das unidades de Educação Infantil, ela desempenha ainda um papel vago e impreciso, pois depende mais da sensibilidade do profissional que atua na área do que dos reais subsídios para que ela aconteça, uma vez que falta formação específica ao educador de Educação Infantil para atuar na área musical. Adverte que a linguagem musical é uma área de conhecimento em construção que necessita ser repensada à luz de novos paradigmas educacionais e musicais.

Loureiro (2010) disserta sobre as práticas musicais nas escolas de Educação Infantil, seus objetivos e contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Investiga a presença da Música e suas respectivas articulações entre as dimensões teóricas e políticas da Educação Infantil escolar presentes nos discursos oficiais e sua relação com as dimensões práticas das atividades pedagógico-musicais para crianças de zero a cinco anos de idade. A pesquisa tomou como ponto de partida o estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento oficial do governo. A relevância dessa tese está presente na revelação de elementos importantes que viabilizam, por meio de uma reflexão mais profunda, um diálogo mais caloroso com as políticas educacionais com a Educação Infantil e a aprendizagem musical. Demonstra a desarticulação entre o falar sobre Música e o fazer musical, o que aponta para usos e funções inadequados da prática pedagógico-musical, em desarmonia com a realidade da criança. Por fim, as análises sobre o sentido e o significado das práticas pedagógico-musicais no contexto da Educação Infantil sinalizam alguns problemas e limites, apontando, no entanto, possíveis caminhos para superá-los.

Já Falcão (2016) versa que muito se tem falado acerca da importância da Música para o desenvolvimento cognitivo/linguístico e perceptivo. As crianças que vivenciam a Música desde bem pequenas podem apresentar maiores possibilidades de desenvolver o processamento auditivo por lidarem com aspectos essenciais para a compreensão dos fenômenos sonoros e seus efeitos. Conseqüentemente, são aprimoradas as habilidades do processamento auditivo facilitando a aquisição e o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Destaca a escassez de trabalhos neste campo, apesar de pesquisadores, em diversos lugares do mundo, concordarem entre si acerca da importância da Música para o desenvolvimento integral da criança, da importância do amadurecimento do processamento auditivo através de estímulos apropriados e da indiscutível inter-relação entre as duas áreas.

Viana (2016) investiga a função da Música na Educação Infantil partindo das sugestões presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 1999, 2010) e nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) que propõem que a Música deve ser vivenciada através da exploração (corpo e demais possibilidades sonoras), ludicidade, expressão, apreciação e criação, mostrando preocupação com a musicalização do indivíduo e considerando a música como uma linguagem fundamental para a formação infantil. A análise dos dados procurou identificar a relação existente entre o que é proposto e como as professoras relatam a prática.

Oliveira (2016) mapeia a proposta metodológica com relação às diversas teorias pedagógicas que um educador pode utilizar em sala de aula. Busca uma melhor compreensão da abordagem metodológica utilizada por cada professor ou mesmo se ele está integrado a alguma teoria pedagógica, bem como sua postura em sala de aula. A partir do olhar da pesquisadora e do contexto da pesquisa, percebeu-se a necessidade de se desenvolver conhecimentos à vida profissional dos educadores musicais, com conseqüente reflexo no aprendizado musical de seus alunos.

Dessa forma, conclui-se que as pesquisas selecionadas nessa categoria oferecem caminhos para se compreender qual a atual situação da aprendizagem musical na Educação Infantil e necessidade da realização de novos estudos e propostas de intervenção nessa área. Enfatiza-se ainda que a escolha destes autores se justifica por abordarem os mais variados aspectos que permeiam o ensino da Música na Educação Infantil e instigarem a repensar a nossa prática pedagógica, buscando soluções inovadoras que contribuam para um desenvolvimento mais harmônico e integral da criança.

1.4.2. Aprendizagem Musical (Música) por meio da Teoria de Aprendizagem Musical (Edwin Gordon)

Percebe-se que os trabalhos selecionados para compor essa categoria têm em comum a aprendizagem da Música por meio da TAM de Edwin Gordon. Desse modo, essas pesquisas trazem como principal referencial teórico Edwin Gordon (2000a; 2000b) e a sua obra Teoria de Aprendizagem Musical, pois associam o processo da aprendizagem musical não apenas ao potencial inato, mas afirmam que este processo está diretamente relacionado aos estímulos ambientais nos quais a criança é exposta, ou seja, está vinculado ao seu contexto cultural. Isso quer dizer que, a criança nasce com um determinado potencial musical que só se realizará plenamente na cultura, na experiência com o ambiente. Assim, de acordo com a TAM, a aptidão é a conjugação deste potencial inato, associado às experiências vivenciadas.

A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou de outra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na

música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido (GORDON, 2000b, p. 06).

Mariano (2015) versa sobre a formação do professor a partir da perspectiva da Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon. Discute sobre os aspectos a serem considerados pelo professor de Música em um processo de musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade e apresenta uma prática educativa com base nesses aspectos. A autora discute a obra de Gordon, descrevendo a metodologia desenvolvida por esse autor para a aprendizagem musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Apresenta, entre outros, o conceito de Audição Preparatória e de aptidão musical, afirmando que a aprendizagem musical das crianças acontece por meio de processos similares àqueles relacionados à aprendizagem da fala. Frisa a importância de se iniciar uma orientação musical já na primeira infância, desde o nascimento. A autora constata por meio das premissas da TAM de Gordon que, se os adultos dedicarem o tempo necessário para o desenvolvimento musical das crianças pequenas, elas se sentirão confortáveis com uma grande variedade de estilos musicais, e desenvolverão atitudes positivas que persistirão por toda a vida.

Koga (2015) em sua pesquisa identifica o nível de aptidão musical e as diferenças na superdotação para Música, nos alunos que frequentaram o Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS), da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, Campus de Marília, em 2013. Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos específicos da área da Educação Musical denominados Primary Measures of Music Audiation e Intermediate Measures of Music Audiation de Edwin Gordon. Além de registros de áudio e vídeo os quais possibilitaram a observação de nível de desempenho musical dos participantes (crianças de 5 a 12 anos). A autora verificou, por meio de testes elaborados por Gordon, o quanto a criança consegue distinguir entre sons iguais e diferentes tocados em sequência e um gabarito para marcação da escolha feita pela criança. Também constata que, em relação aos sons ouvidos, as conexões neurais selecionam, por meio da percepção do aparelho auditivo e do cérebro, aqueles a serem internalizados e significados. Dessa forma, atribui a responsabilidade pelo desenvolvimento das representações musicais futuras aos processos do ouvir e da reorganização neural.

Santos (2013) relata sobre o processo de desenvolvimento motor, vocal e intersocial da criança ao final de cada ano letivo da Educação Infantil. Também investiga as características musicais da comunicação entre o adulto e o bebê de zero a doze meses e suas implicações no desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida. Relata suas experiências com a TAM,

permitindo uma melhor compreensão dessa teoria. A autora constata que por meio da TAM pode ativar, provocar e ampliar a competência inata dos bebês para se comunicar com o mundo. Compreendeu o porquê de conseguir se relacionar tão bem com os bebês durante as aulas de músicas sem utilizar a linguagem falada. Também conseguiu entender o papel da música neste contexto e quais os recursos disponibilizados pela TAM para possibilitar essa interação em nível não verbal e, possivelmente, como se dá o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, as pesquisas selecionadas nessa categoria oferecem caminhos para a aprendizagem da música por meio da TAM de Edwin Gordon, pois trazem relatos positivos do uso prático dessa teoria nos mais diversos contextos, possibilitando a reflexão e a possibilidade de elaboração de novas abordagens e propostas de intervenção nos processos de ensino aprendizagem da Música para crianças.

1.4.3. Teoria de Aprendizagem Musical (Edwin Gordon) na Educação Infantil

Nota-se que os trabalhos selecionados para compor essa categoria têm em comum a aplicação da Teoria de Aprendizagem Musical (Edwin Gordon) na Educação Infantil, propiciando um maior entendimento do uso dessa teoria no referido segmento.

Bava (2015) discorre sobre a TAM e afirma que assim como as crianças se familiarizam e aprendem a combinar os padrões estruturais próprios da linguagem verbal, elas deveriam ser estimuladas pelos professores a se familiarizarem com os padrões estruturais próprios da música. Que isso deve ser proporcionado às crianças por meio da orientação estruturada (planejada) por parte dos professores. Ressalta que a orientação estruturada não impõe informação ou competências às crianças, mas operam em consequência das atividades sequenciais e respostas naturais, que são estimuladas.

Tormin (2014) investiga como as professoras de creche de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo utilizavam a linguagem musical e a TAM de E. Gordon junto aos bebês e se essas ações propiciam ou não aprendizagem e desenvolvimento musical infantil. Observa a interação e a qualidade das atividades musicais ofertadas aos bebês. Ao final do processo, conclui que a proposta de oferecer uma aprendizagem que conduza ao desenvolvimento musical infantil, por meio da TAM também é possível de ser realizada em creches públicas. Para tanto, sugere-se que se invista na formação musical continuada e no desenvolvimento potencial do professor dentro de uma perspectiva de Formação em Contexto.

Com isso, depreende-se que as pesquisas selecionadas nessa categoria nos direcionam sobre a melhor forma de utilizarmos a TAM na Educação Infantil porque apontam os caminhos a serem percorridos e as principais lacunas a serem preenchidas.

2. Contextualização sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI)

2.1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Curricular Comum Nacional (BNCC) pode ser definida como um documento normativo que define os conhecimentos básicos orgânicos e progressivos que todos os alunos devem desenvolver nas fases e modalidades do ensino básico para garantirem os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento de acordo com o que preceitua o Plano Nacional de Educação - PNE (BNCC, 2017).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar na acepção do artigo 1º, § 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 / 1996) e se fundamenta nos aspectos éticos, políticos e estéticos que objetivam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A BNCC está organizada sob os critérios de escolas públicas e privadas para que o alcance à aprendizagem básica seja uniforme em todas as classes sociais, bem como nos contextos socioeconômicos e regionais em que o aluno possa estar inserido.

A política curricular descrita no documento serve como ferramenta para que os educadores consultem as referências dos conhecimentos essenciais aos quais todos os alunos devem ter acesso.

Na ótica da BNCC, as aprendizagens essenciais são determinadas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de mobilizá-los, articulá-los e integrá-los, expressando-se, assim, em competências. De acordo com, o parágrafo único, do art. 2º, da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017:

As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017).

Verifica-se que a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 descreve o conceito de competência como um objetivo a ser alcançado. Dessa forma, entende-se que competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o aluno deve desenvolver para resolver demandas complexas do dia a dia para o exercício pleno da cidadania, do trabalho e do mundo (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular também estabelece que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças e/ou os jovens vivam ou estudem. O documento foi elaborado para que todas as escolas tenham um padrão mínimo de ensino e espera-se que essa padronização melhore a qualidade da educação no país, principalmente, no setor público (BRASIL, 2017).

À vista disso, caso o aluno precise se mudar para outra cidade ou migrar de uma escola pública para uma privada (ou vice-versa), ele terá garantido a continuidade do conteúdo que já era visto na escola anterior.

A proposta política pedagógica da BNCC foi elaborada com a participação e ajuda de diversos órgãos normativos. Estando presentes em debates pelas diferentes instâncias federativas, bem como instituições ou rede escolares (BRASIL, 2017).

Para superar a fragmentação da política educacional do país, a implementação da BNCC visa fortalecer o regime de cooperação entre todos os níveis de governo e controlar a oferta educacional de qualidade. Para isso, este documento normativo preconiza:

(...) fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, Art. 5º, §1º).

As propostas pedagógicas destinadas à Educação Básica, em todas suas etapas e modalidades, considerando a capacitação de aprendizagem e das múltiplas dimensões do estudante, e levando em consideração a qualificação e as múltiplas dimensões do aluno, visando, desse modo, o seu desenvolvimento integral, devem ser trabalhadas em conjunto: com a participação efetiva dos professores; e de acordo com os respectivos regulamentos da BNCC (BRASIL, 2017).

Considerando a Resolução CNE / CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, a BNCC não pode ser considerada como um currículo pronto, com regras exclusivas. Ela serve, sim, como

um instrumento orientador aos objetivos de aprendizagem de cada nível e/ou etapa da formação escolar, sem desconsiderar as particularidades de cada escola em termos de metodologia e também de aspectos sociais e regionais (BRASIL, 2017).

Como referência pedagógica nacional, o processo de construção dos direitos de aprendizagem previsto no documento confere autonomia às escolas básicas do Brasil. Uma parte diversa lhes garante a liberdade de ensino para elaborar seus currículos. Em conformidade com o parágrafo único do art. 7º diz:

Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado (BRASIL, 2017).

A BNCC é uma medida que reverbera na vida de crianças e adolescentes. A coerência do sistema de ensino, que passa a ser centralizado pela BNCC, visa o acesso igualitário ao conhecimento em todos os contextos vivenciados pelo aluno.

Desse modo, a BNCC foi elaborada e organizada com o intuito de padronizar as referências das instituições de ensino na elaboração de seus currículos, tendo em conta a enorme desigualdade existente entre elas nesse sentido. Como bem sabemos, esse é um problema bastante complexo, posto que um recorte do conhecimento pode restringir o acesso a ele como um todo.

2.2. Fundamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular está fundamentada numa série de documentos oficiais da educação. Destacam-se:

- Constituição Federal de 1988 (Art. 10º);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Art. 9º, Inciso IV; e Art. 26º);
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Art. 14º);

- PNE de 2014 (estratégia 1.9; estratégia 2.1; estratégia 3.2 e 3.3; meta 7, estratégia 7.1);
- Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017.

Nessa composição de leis, o PNE de 2014 assumiu a obrigação normativa de consumir a formação construtiva da BNCC atuando com base em ritos e regulamentações que foram adotados por auxílios governamentais.

O sistema educacional básico brasileiro dispõe em sua conjuntura níveis, etapas, fases e modalidades de ensino. Para promover a qualidade e a melhoria Educação Básica do país, a BNCC teve que ser legitimada por um acordo entre as Unidades Federativas.

A educação escolar brasileira é organizada por meio de três grandes responsabilidades. A primeira delas é a exercida pelos órgãos reguladores da esfera federal MEC e Conselho Nacional de Educação (CNE). Já a segunda são as estaduais representadas pelas Secretarias de Educação, Conselhos e Delegacias de Educação tais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e, por fim, mas não menos importante, é a local representada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Com os entes federativos direcionados ao mesmo objetivo e compartilhando das mesmas obrigações e princípios, o processo de formulação da BNCC adquiriu condições para ser construído. O pacto nacional teve várias interações entre os mais variados setores da política educacional. No desafio de desenvolver uma política pública curricular da escola pública para o país, a União descentralizou sua atuação administrativa e de planejamento e concedeu autonomia aos estados e municípios, conforme versam Silva; Vicente; Alves Neto (2015):

O desafio de elaborar uma base nacional comum de currículo situa-se no difícil processo político de encontrar alguns consensos, mesmo que sempre provisórios. É um desafio e não uma impossibilidade, porque é possível conseguir momentos nos quais algumas ideias e processos se tornam hegemônicos e comuns, mesmo que muitos grupos fiquem descontentes ou percam espaços e poderes de regulação e influência nos sentidos das políticas (SILVA; VICENTE; ALVES NETO, 2015, p. 332).

Tendo em vista o trabalho em rede, foram estimuladas as discussões em âmbito nacional, ambas mobilizadas pelo Fórum Nacional de Educação. Como parte desse exercício cerimonial, instituições como universidades, associações científicas acadêmicas e comitês de especialistas em escolas puderam prestar assistência técnica em seus planos estaduais e municipais e contribuir com a expertise do Ministério da Educação (MEC). Uma vez

consolidada a combinação de informações, o MEC documentou as políticas construtivas da BNCC e encaminhou-as à CNE como parecer.

Segundo Mendonça (2018), o processo de elaboração e aprovação da BNCC não reflete o exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional importante para o desenvolvimento da educação do Brasil. Para o pesquisador:

O processo que precedeu o encaminhamento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, órgão legalmente responsável pela sua aprovação final, foi anunciado pelo governo federal como democrático ao afirmar em sua introdução que o documento foi —fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. No entanto, sobressai nítido que esse —debate não teve o mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou naquele que precedeu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação (MENDONÇA, 2018, p. 35).

Durante a preparação da BNCC, três versões curriculares do documento foram produzidas. A primeira versão foi apresentada pelo MEC, em setembro de 2015, como modelo de referência para discussões abertas para toda a comunidade brasileira. Com o CONSED e a UNDIME, o MEC constituiu o grupo responsável pela elaboração do documento (BNCC, 2018).

Já a segunda versão do documento foi preparada com base em uma consulta pública com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, alunos, escolas e organizações do terceiro setor e organizações científicas e acadêmicas em meados de outubro de 2015 a maio de 2016. Essa versão se concentrou nos critérios educacionais da BNCC com o objetivo de discutir os fundamentos das competências gerais para o ensino regular em relação às etapas básicas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Após um período de trâmite, o documento foi aprovado, pelo MEC, em 20 de dezembro de 2017, sua terceira versão apenas para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em 2017, a BNCC foi o tema dos debates educacionais mais importantes do país. Com a reforma do Ensino Médio, ocorrida em fevereiro de 2017, a terceira versão da BNCC teve sua estrutura modificada.

A terceira versão da BNCC foi elaborada com a participação de professores, especialistas e associações científicas. Para isso, foram realizados 27 seminários estaduais dos quais participaram mais de 9.000 gestores, especialistas e associações da educação brasileira (BRASIL, 2018).

2.3. Marcos Legais para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Marcos legais nortearam a construção política da BNCC. Contudo, ao iniciar essa história, é importante ressaltar que a BNCC não é uma novidade para o contexto educacional brasileiro, já que uma base curricular comum já era exigida em muitos dos documentos oficiais do país.

Por exemplo, tratando das formas normativas da Constituição Federal de 1988 em seu art. 10^o, apesar da exigência de - (...) conteúdos mínimos para o ensino fundamental a fim de garantir uma educação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, CF/ 88), vemos a exigência de um currículo que seja utilizado de forma fixa pelas instituições de ensino fundamental do país (BRASIL, 1988).

Sancionado na Lei n^o 8069, de 13 de julho 1990, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ao responder juridicamente pelos cuidados e responsabilidades da infância e juventude, dispõe de dispositivos presentes na Educação Básica brasileira que também contribuem para o surgimento da BNCC. Com seu conjunto de ordenamento político, a Lei n^o 8069/90 atua por meio de medidas regulatórias que vincula direitos humanos da criança e do adolescente à garantia de conhecimento, cultura e educação (BRASIL, 1990).

Outro documento oficial, a Lei n^o 9.394/ 96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com base nos preceitos da Carta Magna, no inciso IV de seu art. 9^o, afirma que é atribuição da União:

(...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A Lei 9.394/96 apoiou o desenvolvimento da BNCC ao implementar finalidades para a Educação Básica que relacionam termos como competência, diretrizes, conhecimentos, saberes e valores culturalmente gerados às políticas públicas. Para a LDB, esses termos devem ser gerados e expressos em instituições de ciência e tecnologia, asseguradas para o exercício da cidadania e democracia (BRASIL, 1996).

Também de acordo com o art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em 1997, consolidaram-se os referenciais de qualidade da educação no Ensino Fundamental, voltados para a 1ª à 4ª série e conhecidos nacionalmente como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCNs contemplam uma coleção de documentos compostos por uma grade curricular para servir de referência para o trabalho do professor e para orientar as atividades em sala de aula. De acordo com as reflexões preliminares do documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13).

Pouco depois, em 1998, foram iniciadas as reformas curriculares do Ensino Médio com o objetivo de realinhar a prática do professor e dar uma contribuição metodológica, o que constava no parecer CEB/ CNE nº. 15, de 26 de junho de 1998 e na Resolução CEB/ CNE nº. 3 de 26 de junho de 1998.

Dentre outras medidas, o programa Currículo em Movimento foi lançado, em 2009, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica, incluindo uma série específica para a Educação Infantil.

Tendo como foco a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, em 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE). O tema central da conferência foi "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. No evento se anunciava tarefas voltadas para mobilização da agenda nacional de ensino, em torno de uma política pública afirmativa de Estado (CONAE, 2010, p. 14).

A CONAE tratou de diversos temas relacionados à educação brasileira e, no evento, foram destacadas as seguintes possibilidades: "indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional

demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (CONAE, 2010, p. 38).

Em seguida, foram definidas as DCNs pelos órgãos normativos de educação do país. Nela, a BNCC passou a ter um direcionamento delineado, articulado aos princípios dos demais níveis de etapas e modalidades de ensino, respeitadas às normativas garantidas pelo sistema educacional brasileiro. Em sua arte. 14^o, pela Resolução nº. 4 de 13 de julho de 2010 menciona-se:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, Art. 14, 2010).

No período de 2012 a 2013, surgiram mais diretrizes curriculares voltadas para o ensino da Educação Básica. Surgiram políticas públicas voltadas para o cumprimento do Ensino Médio, como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; políticas educacionais definindo diretrizes para o atendimento da educação escolar para populações em situação de itinerância; políticas de valorização à alfabetização como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); e políticas educacionais como a Lei nº 12.796/ 2013 - passando a vigorar com alterações no texto da LDB - cujo objetivo estabelece para a Educação Infantil gratuidade às crianças de até cinco anos de idade, além de organização escolar com mais carga horária diária e anual. Desse modo, dado o caminho legislativo ao qual estabeleceram políticas públicas curriculares relacionadas ao surgimento da BNCC, em 2014, foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Como já dito anteriormente, essa lei conhecida como PNE estabelece a definição de diretrizes, metas e estratégias educacionais brasileiras que visam alcançar melhorias no ensino de todo o país, contendo ao todo 20 metas, com 254 estratégias.

A BNCC contempla algumas das estratégias disposta na Lei nº 13.005/2014, entre elas, a principal se encontra na meta 7, e na estratégia 7.1, tendo como intenção:

- Meta 7: fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb;

- Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p.62).

Assim, o PNE reafirma a importância de uma BNCC para o Brasil de acordo com o marco legal anterior, com ênfase na aprendizagem como estratégia para promover a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades no que se refere aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

2.4. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI)

A versão final da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI) foi aprovada e homologada, em dezembro de 2017, após ser discutida em audiências públicas realizadas em todas as regiões do país, que resultaram em 619 colaborações enviadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A parte reservada do documento que trata da Educação Infantil começa com algumas reflexões sobre aspectos históricos desse segmento da Educação Básica:

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BNCCEI, 2018, p. 35)

Ressalta-se neste trecho que a pré-escola e a creche representavam uma etapa independente e autônoma ao ensino formal até a entrada em vigor da Constituição Federal de

1988, que foi alterada em 1996 com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação quando esses percursos educacionais foram reconhecidos como tais, ou seja, como parte integrante da Educação Básica brasileira.

Outro aspecto que merece destaque é que, a partir de 2013, tornou-se obrigatória a matrícula de crianças na faixa etária de 4 e 5 anos.

Dessa forma, o documento insere a Educação Infantil na Nova Base Nacional Comum Curricular como uma nova etapa no processo histórico da educação escolar.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BNCCEI, 2018, p. 36).

Tendo em conta os eixos estruturantes das práticas pedagógicas propostas pelo BNCC e as competências gerais da Educação Básica, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil garantem as condições em que as crianças possam aprender em situações em que possam desempenhar um papel ativo, em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nos quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BNCCEI, 2018, p. 37).

A BNCCEI estabelece seis direitos de aprendizagem para crianças de zero a cinco anos e onze meses: viver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos são definidos da seguinte forma:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível,

suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCCEI, 2018, p. 38).

Salienta-se que o direito de participar inclui a participação da criança no planejamento da gestão escolar. Em outro sentido, Guerra (2018, p. 91) aponta que as crianças e adolescentes, de hoje, não se contentam apenas com o fato de terem que ouvir passivamente e participar por horas, mas trabalhar juntos ativamente e criativamente para se sentirem mais realizados e integrados ao conhecimento e, assim, aprenderem.

No que se refere ao texto do BNCC sobre direitos de aprendizagem, geralmente não se observa esses seis direitos como a introdução de grandes novidades, uma vez que esses direitos estavam explícitos ou implicitamente contidos nos documentos norteadores em vigor até então, conforme destacado por Bianca Correa (2019; apud CÁSSIO; CATELLI JR, 2019) o princípio de tomar como eixos estruturantes da Educação Infantil o contido no DCNEI foi preservado, ou seja, a interação e a brincadeira. (BRASIL, 2018, p. 103).

Porém, acredita-se que a introdução da palavra "direito" na norma é um reforçador positivo para que todas as creches e pré-escolas se empenhem em garantir estes direitos de aprendizagem aos seus públicos infantis.

Em outro aspecto, nota-se o alinhamento desses seis direitos com os quatro objetivos da Educação para o Milênio no relatório Delors: “aprender a conviver e conhecer”, são precisamente duas dessas metas. Por outro lado, o direito de brincar, participar e explorar se encaixam no objetivo de “aprender a fazer”, enquanto o direito de se expressar se encaixa no objetivo de “aprender a ser”. Os quatro pilares da Educação são conceitos educacionais fundamentais baseados no relatório da UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (UNESCO, 1996).

Destaca-se que a BNCC realmente está em acordo com a proposta de Educação do Milênio coordenada Delors, já que:

A educação não pode contentar-se em reunir pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve antes responder a questão: viver juntos com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, durante toda a vida, a capacidade para participar ativamente, em um projeto em sociedade. A casa comum (escola) surge assim, como lugar de diversidade e complementaridade, no qual a sociedade educativa combate ativamente a exclusão do conhecimento e da informação e promove uma maior coesão social firmada na partilha de seus benefícios, criando um sistema educativo permanente, pois toda a educação, é assim, para a cidadania. (...) Aprender a ser com os outros constitui, assim, o primeiro objetivo a considerar para as crianças

e jovens inseridos na vida da escola. (UNESCO,1996; apud GUERRA, 2018, p. 110 e 111).

Em relação a característica da “criança”, a BNCCEI versa que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCCEI, 2018, p. 38).

Em relação à intenção educacional, o BNCCEI enfatiza o papel do educador:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BNCCEI, 2018, p. 39).

Entende-se, portanto, que a intencionalidade educativa deve estar presente em todos os momentos da caminhada na Educação Infantil, incluindo (STAVRACAS, 2008, p.72):

- Acolhimento e despedida;
- Rotinas de cuidados;
- Atividades de livre escolha;
- Experiências propostas pelos professores;
- Momentos de grande grupo;
- Momentos de pequeno grupo;
- Momentos de área externa;
- Momentos de conversa;
- Hora da história;
- Festividades e encontros com as famílias.

Uma delimitação importante para o trabalho do educador, é a divisão etária estabelecida pela BNCCEI. O documento determina a divisão da Educação Infantil em 3 etapas

etárias sendo classificados como “bebês” as crianças de zero até um ano e seis meses; “crianças bem pequenas” as crianças de um ano e sete meses até três anos e onze meses e, como sendo “crianças pequenas” as crianças de pré-escola aquela com quatro anos até cinco anos e onze meses:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. (BNCCEI, 2018, p. 44).

Guerra (2018) salienta a importância da “aprendizagem emocional” na Educação Infantil:

Os três ou quatro primeiros anos são uma etapa em que o cérebro da criança evolui em complexidade e a um ritmo que jamais voltará a alcançar. Esse período de aprendizagem emocional é o mais importante de todos. O pior que se lhes pode fazer é absorvermos-lhes a própria energia inicial (...) corrigindo-as constantemente e de forma agressiva, (quantas vezes aos gritos e com maus modos quando a paciência se esgota...). Deve-se, em vez disso, dialogar com a criança, carinhosamente, salientando aquilo que ela fez bem, em primeiro lugar, mostrando em seguida que é possível fazer ainda melhor o que ela supostamente fez menos bem. (GUERRA, 2018, p. 119).

O capítulo “Campos de Experiência” do BNCCEI define as áreas nas quais os objetivos de aprendizagem devem ser perseguidos. O documento diz:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BNCCEI, 2018, p. 40).

No texto da BNCC, a definição e a denominação dos campos de experiências explicam que esses se baseiam, na verdade, no que o DCNEI possui em termos de conhecimentos básicos e conhecimentos que devem ser disponibilizados às crianças e às suas experiências.

Levando em conta esses saberes e conhecimentos, a BNCC apresenta cinco campos de experiência:

- Eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;

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

Os cinco campos de experiência visam garantir esses direitos e, portanto, levantam questões sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Essa é uma pedagogia que valoriza a interação do indivíduo com o mundo e cada vez mais empodera o educador, abrindo caminhos para novas perspectivas.

É importante ressaltar que cada um desses campos precisa ser tratado de forma específica dentro da divisão apresentada pela BNCC, que subdivide as crianças de acordo com a sua idade. De um modo geral, aborda-se os campos de experiência da seguinte maneira:

- a) O eu, o outro e o nós - é o início da busca por uma identidade: descobrir quem eu sou, quem é o outro e quem somos juntos. Segundo a BNCC, ao participar das relações sociais e do cuidado pessoal, a criança constrói sua autonomia e senso de autocuidado. Nesta fase, o educador deve estar atento para as relações sociais que envolvem a escola, evitando situações em que as crianças passem por preconceitos ou discriminação. Além disso, é necessário promover o autoconhecimento do aluno logo na infância, para que assim, conhecendo-se, a criança desenvolva o senso de autocuidado.
- b) Corpo, gestos e movimentos - a criança deve ter consciência de seu próprio corpo e de suas possibilidades e reconhecer a importância dos gestos e movimentos para ter uma vida mais saudável. É com o corpo que se aprende o limite de espaços, por isso precisam se conhecer em relação ao próprio corpo e ser estimulados com jogos e brincadeiras que requeiram a experiência do movimento. Como grandes exemplos a serem explorados dentro das instituições, temos a música e a dança, que para a BNCC, é um meio de integrar corpo, emoção e linguagem.
- c) Traços, sons, cores e formas - nas escolas as crianças têm que conviver com diferentes manifestações artísticas e serem estimuladas a criar as suas próprias produções. Música, pintura, dança, fotografia e outras formas de inserir as crianças no mundo das artes são a forma mais eficaz de nutrir seu senso estético e crítico. Além disso, são uma ótima maneira de perceber a visão de mundo do aluno, pois

essa visão é diferente de um adulto. Por exemplo, ao fazer uma pintura, a criança retrata o que sente e como vê o mundo.

- d) Escuta, fala, pensamento e imaginação - é na Educação Infantil que acontece o contato mais complexo com diferentes estruturas linguísticas, por isso, as crianças poderão ouvir a leitura de histórias e ser motivadas a questionar, a ouvir com mais atenção e a ter seus primeiros contatos com o universo da escrita. É verdade que ainda estamos na fase das garatujas e dos rabiscos, todavia, essa familiaridade é de extrema importância para uma primeira aproximação com as letras. Essa etapa é aquela em que também são estimulados a criatividade e o interesse pelo conhecimento da criança. Desse modo, mesmo em seus mais confusos rabiscos, a criança busca atingir aquilo que se é aprendido, ou seja, as mais diversas letras e palavras.
- e) Espaços, tempos, tamanhos, relações e transformações - nesta fase, a criança aprende a lidar com o mundo físico e sociocultural. Segundo a BNCC, a Educação Infantil precisa estimular interações e brincadeiras onde as crianças possam fazer observações, manipular objetos, examinar e explorar seus arredores, criar hipóteses e consultar fontes de informação para encontrar respostas para suas curiosidades e dúvidas.

Por fim, se há a intenção de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, deve-se pensar nos espaços que estruturam as formas de interação dentro da escola. No momento em que se sabe como agir em cada uma dessas etapas, se estará pronto para garantir as crianças que elas podem viver, brincar, participar, explorar, se expressar e se conhecer. Observe o que cada uma dessas garantias diz a seguir.

- a) Conviver - para conhecer o outro, para se relacionar e aprender a lidar com as diferenças entre os indivíduos, é preciso conviver com as pessoas, interagir com crianças e adultos, seja brincando, se divertindo ou em qualquer tarefa do dia a dia, em grupos diversificados em tamanho, gênero e idade.
- b) Brincar – as brincadeiras também devem ser diversificadas e interativas. Além disso, elas precisam ser valorizadas e participativas, de modo que se desenvolvam aspectos como a criatividade, a emotividade e a imaginação.

- c) Participar – a participação também deve ser garantida quando se trata do planejamento de tudo que será realizado no âmbito escolar, assim, adultos e crianças decidem e se posicionam juntos sobre a educação que querem promover e ter. Já os bebês devem participar das vivências que possibilitam as seguintes aprendizagens: expressar seus desejos, desgostos, necessidades, curiosidades, preferências e vontades em brincadeiras e situações cotidianas.
- d) Explorar - para se aprofundar em uma cultura é preciso ir além do que é sobreposto, portanto, é preciso explorar o que há de arte, ciência e tecnologia ao redor.
- e) Expressar - as emoções, as dúvidas, os questionamentos, tudo o que envolve o sujeito como expressividade de suas ações deve ser estimulado por diferentes linguagens.
- f) Conhecer-se - por fim, pertencer a algo é uma maneira de se conhecer e iniciar a criação de uma identidade que torna o sujeito único dentro de uma comunidade. Com isso a criança se desenvolve como pessoa e socialmente, aprendendo a interagir com diferentes tipos de personalidades e a se expressar de forma clara.

Como visto anteriormente, existem muitos direitos de aprendizagem com vários usos na formação da criança, desde o desenvolvimento do autoconhecimento do aluno, até a criação de um senso crítico e visão de mundo.

Para isso, é necessário que a criança receba estímulos de todas as formas, seja para o desenvolvimento de uma história imaginativa, o estímulo e o desenvolvimento de sua criatividade ou para uma pintura que retrate ou recrie sua realidade e leve a criança a expressar sua visão de mundo em papel e tinta.

Para tanto, é necessário garantir o exercício desses direitos dentro das redes educacionais, pois essas formas de aprendizagem, segundo a BNCC, visam garantir que o aluno desenvolva uma mente crítica e tenha menos preconceito ao diferente, ao interagir socialmente com as demais crianças e pessoas ao seu redor.

Dessa forma, uma criança cujos direitos são garantidos pela BNCC se tornará um cidadão mais consciente e participativo para lidar com o mundo ao seu redor. Portanto, uma das principais responsabilidades de uma instituição deve ser garantir que a BNCC seja aplicada em sua rede educacional.

Pode-se criar diferentes propostas que afirmem os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil. A partir deles, o professor pode explorar brincadeiras que valorizem o aprendizado sem perder o teor de diversão e lazer.

Além disso, é possível criar momentos de contação de histórias onde as crianças são expostas a novos universos e são estimuladas a ouvir, se apresentar e interpretar, evitando práticas muitas vezes tediosas para o aluno.

Não existem receitas prontas para aplicar os direitos de aprendizagem nas escolas. Porém, o professor pode vislumbrar atividades cotidianas que considerem a importância de garanti-los.

De acordo com James Heckman (2018; apud CURY, REIS E ZANARDI; 2018) os estímulos nos primeiros anos de vida são cruciais para o sucesso na idade adulta:

É uma fase em que o cérebro se desenvolve em uma velocidade frenética e tem um enorme poder de absorção, como uma esponja maleável. As primeiras impressões e experiências na vida preparam o terreno sobre qual o conhecimento e as emoções vão desenvolver mais tarde. Se a base for frágil, as chances de sucesso cairão; se ela for sólida vão disparar na mesma proporção. (HECKMAN, 2018; apud CURY, REIS E ZANARDI, 2018, p. 105 e 106).

Entende-se que os anos iniciais são ideais para se iniciar a aprendizagem nas escolas já que a capacidade de absorção de informação do cérebro é maior.

3. A Aprendizagem Musical na Educação Infantil e a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin Gordon

3.1. A Educação Infantil no Brasil

No ano de 1984, foi iniciado o processo de transição política do regime militar para o regime democrático no Brasil. Essa ação política é marcada pela grande mobilização dos mais diversos movimentos sociais (feminista, de luta pró-creche, de profissionais da educação e de grupos ligados às universidades) que buscaram participar na elaboração da nova Constituição Federal (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2009; KISHIMOTO, 1990).

Com a elaboração da nova Constituição, em 1988, foi estabelecido um significativo marco na educação para a infância, pois, pela primeira vez na história, é reconhecida a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional do país. Na carta magna brasileira são

definidas as responsabilidades para esse segmento. Dessa forma, fica definido que compete aos municípios, com a colaboração da União e Estados através de ações redistributivas e supletivas de recursos, garantir a todos oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1988).

Assim, após 1988, a Educação Infantil é definida legalmente como a primeira etapa da Educação Básica nas modalidades de creches e pré-escola, passando a ter, como público, as crianças com idade entre zero a seis anos (KISHIMOTO, 1990).

Com a volta da democracia no país, crescem os projetos políticos que propõem investimentos em áreas sociais e que servem de agenda para educação das crianças (FARIA, 2005).

Em 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovada a Lei 9.394, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Observa-se um maior detalhamento no campo legislativo sobre a educação da primeira infância. A LDB não só trouxe contribuições para ajudar na organização da primeira etapa da Educação Básica, mas também definiu que as creches atendessem crianças de 0 a 3 anos e pré-escolares de 4 a 6 anos.

Em 2007, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) o qual consolida uma política pública de financiamento à Educação Infantil. (SOARES, 2015).

Com a inclusão da Educação Infantil, o FUNDEB se tornou uma importante fonte de recursos para o pagamento professores, pois previa a aplicação de pelo menos 60% de seus recursos com o magistério. Além disso, durante essas gestões, foram desenvolvidos e implantados: o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Pública de Escolas de Educação Infantil (Proinfância/ MEC), que construiu, aproximadamente, 6.185 unidades de Educação Infantil em todo o país; a Política Nacional de Educação Infantil do Campo; cursos de especialização para profissionais da área, o Programa Brasil Carinhoso, que tem como meta aumentar a distribuição de recursos quando se aumentam as matrículas de crianças de baixa renda, além de várias outras ações e projetos.

No ano de 2006, foi aprovada a Lei 11.274, que trouxe alterações à LDB e ampliou a oferta de Educação Básica para crianças a partir de 6 anos. Já, em 2009, a Constituição Federal foi alterada pela Emenda Constitucional nº. 59/2009, a qual estabeleceu que a escolaridade obrigatória se iniciasse aos 4 anos, estendendo-se até os 17. Em 2013, a LDB passa por uma nova alteração, regulamentando, dentre outras coisas, que a “[...] Educação Infantil, primeira

etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014a, p. 21).

A antecipação da escolarização das crianças pequenas, embora polêmica por retirá-las da Educação Infantil e determinar seu ingresso precoce no Ensino Fundamental, contribuiu para o aumento da frequência escolar das crianças que estão nos seis primeiros anos de vida.

Na medida em que as pesquisas e os estudos foram apresentando indicadores sobre a má qualidade do atendimento ofertado pelas instituições públicas de educação às crianças pequenas, tais como a inexistência de propostas pedagógicas, o distanciamento entre instituição e família, a falta de materiais pedagógicos e de expediente, as precárias estruturas de atendimento e profissionais com formação inapropriada, aumentou-se a preocupação em elaborar propostas educativas que tivessem, como foco, o atendimento à Educação Infantil, pautado no direito da criança.

Assim, com a criação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), em 1992, definiu-se que o MEC passasse a divulgar diversos documentos oficiais destinados a orientar secretarias e instituições de Educação Infantil. Dentre esses documentos destacam-se: “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995), nos quais foram abordados problemas reais do dia a dia das instituições (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2009); o documento oficial “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), que abrangia diversos temas e é um exemplo para que conselhos estaduais e municipais aprovelem o funcionamento das instituições; o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998b), o qual foi e é amplamente utilizado como referência pelos profissionais da Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que possuem o caráter obrigatório e já, em sua primeira versão (1999), traziam a compreensão das crianças como sujeitos de direitos (SILVA, 2016).

A partir de 2003, houve a publicação de outros documentos importantes, entre eles os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006), que, nos volumes 1 e 2, traçaram padrões para a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, com foco da qualidade da educação da criança pequena; os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), que nortearam as equipes das Secretarias Municipais de Educação a realizarem processos de autoavaliação da qualidade da Educação Infantil com a

participação da comunidade escolar. A segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2009 (BRASIL, 2013) contém atualizações a partir da versão de 1999.

Apesar de não serem imunes a críticas, esses materiais elaborados pelo MEC, nas últimas décadas, têm contribuído de forma significativa para a promoção da política pública da Educação Infantil no país. Os materiais publicados mais recentemente devem ser destacados como relevantes, já que são constantemente referenciados nas bibliografias de estudos sobre a qualidade da primeira etapa da Educação Básica.

O atual Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) traz contribuições significativas para a Educação Infantil, porque define metas e estratégias a serem alcançadas em um período de dez anos. Em relação a essa fase da educação, existe uma meta exclusiva, a Meta 1, que visa melhorar a qualidade da Educação Infantil, universalizar a pré-escola até 2016 e aumentar o atendimento das crianças que tenham até três anos de idade em, no mínimo 50%, até 2024. Para atingir esse objetivo, foram definidas dezessete estratégias, que sugerem ações de aumento de vagas, aumento da frequência escolar, levantamento de demanda por creche, reestruturação das instituições existentes, implantação de avaliação da Educação Infantil, formação dos profissionais, elaboração de currículo e propostas pedagógicas, atendimento em comunidades quilombolas e indígenas, educação especializada complementar para alunos com deficiência, desenvolvimento integral da criança, articulado ao atendimento com outras áreas, como a saúde e a assistencial social, monitoramento do acesso e da permanência das crianças de baixa renda, promoção da busca ativa de crianças para serem matriculadas, publicização dos levantamentos de demanda por vaga e ampliação do atendimento em período integral (BRASIL, 2014b).

Além das estratégias da Meta 1, a Educação Infantil, conjuntamente com os demais etapas de ensino, aparece em outras metas do PNE, como nas Metas voltadas para: a universalização do atendimento dos alunos com deficiência (Meta 4); a ampliação do atendimento da educação integral para no mínimo 50% das instituições públicas (Meta 6); política de formação para os profissionais de educação (Meta 15); formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores (Meta 16); valorização dos profissionais de magistério da rede pública de forma isonômica entre os que tiverem a mesma formação (Meta 17); plano de carreira para os profissionais da rede pública (Meta 18); gestão democrática da educação (Meta 19) e ampliação do investimento na rede pública (Meta 20) (BRASIL, 2014b).

Outro debate que ocupou a agenda da Educação, no país, foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. A BNCC, como já visto, é um documento que

pretende, de uma forma geral, “[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2015).

Este documento procura romper com as lógicas assistencialistas e escolarizantes que delimitam fortemente o campo da Educação Infantil e favorecem a construção de projetos pedagógicos que contemplem os princípios éticos que incluem “[...] autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito, ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”; os princípios políticos, dos “[...] direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática”; e os princípios estéticos, “[...] sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais [...]” (BRASIL, 2015).

Dessa forma, a BNCC procura congrega o direito de acesso à Educação Infantil de qualidade para todas as crianças do país, de acordo com os direitos e características da infância e da criança. No entanto, Campos e Barbosa (2015) alertam para algumas lacunas que ainda aparecem no documento original de apresentação, tais como: a característica técnica do documento; a não estruturação da Base como currículo nacional, mas como modelo de ensino; o risco de que o documento se transforme em algum tipo de indicador de avaliação da Educação Infantil com decisões precipitadas; a falta de articulação com o Ensino Fundamental, pois existem lógicas diferentes para enxergar a criança, pois o documento do Ensino Fundamental trata a criança como um quadro em branco ao entrar nos anos iniciais.

O documento final da BNCC, em sua primeira versão publicada em 2015, possuía 12.226.510 contribuições, demonstrando a importância do tema para a Educação Infantil. No primeiro semestre de 2016, foram realizados seminários nacionais e estaduais para discutir mudanças no texto e na formatação do documento. Contudo, resta saber que posição esse movimento curricular assumirá na atual agenda do Governo Federal, o qual se consolidou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Um terceiro debate sobre a educação brasileira, atualmente, diz respeito ao financiamento da educação pública. É notório que o financiamento público é essencial para a Educação, pois não há oportunidade para uma educação pública de alta qualidade sem investimento. No Brasil, a União tem o maior percentual de recursos arrecadados, mas em contrapartida é o que menos investe em Educação em comparação aos Estados e municípios. Com a lógica de municipalização, introduzida nas décadas de 1970 e 1980, políticas sociais como a Educação Infantil a ficar a cargo dos municípios, sem que houvesse um aumento de

recursos. Além disso, há vários municípios que possuem dificuldades de gestão devido à falta de autonomia orçamentária, o que impacta em menores condições de cobertura e qualidade ruim das políticas sociais (CARA, 2012).

Ao analisar a educação como um todo, a creche é a que mais sofre com a escassez de recursos, visto que o nível de ensino requer o maior investimento, ainda que para se ter um atendimento de qualidade às crianças, é necessário um número reduzido de alunos por turma e um funcionamento em horário mais ampliado.

De acordo com os artigos 7º, 205 e 206 da Constituição, a creche é um direito social da família e da criança (BRASIL, 1988). Para cumprir a meta do PNE (2014-2024) de expandir a educação infantil em creches e pré-escolas, seriam necessárias mais de 39 mil unidades de Educação Infantil em todo o Brasil, segundo pesquisas realizadas até 2012. Objetivando essa ampliação, o Governo Federal criou, em 2007, o Proinfância. Para o alcance dessa meta, no entanto, é necessária uma articulação ainda mais forte envolvendo todos os entes federados – Estados, municípios e União (CARA, 2012).

Segundo Vieira (1988), a dificuldade financeira da Educação Infantil parece ser uma tendência histórica, devido às políticas governamentais adotadas ao longo dos anos. Mesmo após a adesão ao FUNDEB, devido à forte mobilização dos movimentos sociais, principalmente do MIEIB, a Educação Infantil não conseguiu evoluir como seria primordial, em termos de investimento. Foi a etapa que menos avançou em comparação aos demais níveis da educação básica (CARA, 2012).

Diante disso, a expansão da Educação Infantil acontece de forma precarizada por meio de convênios com entidades privadas. Tem-se observado um aumento dessa expansão na rede conveniada e em horário de atendimento parcial. Nesse bojo, outra forma de precarização é o surgimento de novos profissionais em funções docentes, na Educação Infantil, porém em cargos com nomenclaturas diferentes as de professor, conseqüentemente, sem os mesmos direitos legais que são garantidos aos profissionais que estão na docência da Educação Básica (CARA, 2012).

Alguns possíveis caminhos que não resolveriam todos os problemas, mas que, possivelmente, contribuiriam para diminuir a diferença de investimentos que recebe a Educação Infantil e as outras etapas da educação básica, é a efetivação de mudanças na distribuição de recursos do FUNDEB. Essas mudanças devem equalizar, de forma justa, a distribuição financeira (CARA, 2012).

Outros importantes movimentos são: a implementação imediata do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pautas defendidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNPDE, 2015). O CAQI define, anualmente, o montante que o Brasil precisa investir para que tenha um padrão mínimo de qualidade na Educação Básica. O CAQ define o esforço necessário a ser feito para que o país alcance o patamar de financiamento, em educação, dos países desenvolvidos. Tanto o CAQI, quanto o CAQ integram a Meta 20 do PNE. O primeiro estava previsto para ser implementado até junho de 2016, porém até o momento, isso não ocorreu. O segundo estava previsto para ser implementado até junho de 2017 e também não se concretizou.

3.2. A Aprendizagem Musical na Educação Infantil

Considerando que a escola possui um papel primordial e crucial no processo de musicalização (KOGA, 2015, P.9), faz-se necessário o entendimento de como a Música está sendo praticada, atualmente, em creches e pré-escolas, e como deve ser desenvolvida no futuro.

Assim, primeiramente, torna-se importante uma análise da trajetória da Educação Infantil após ser reconhecida enquanto etapa da Educação Básica e a observação de como a Música esteve presente nas legislações e documentos oficiais que tratam e orientam as práticas nesse segmento. Depois disso, é igualmente significativa a verificação do cenário atual nos espaços escolares voltados para o atendimento das crianças de zero a cinco anos, verificando como a Música está presente nesse contexto, suas problemáticas e desafios.

Na década de noventa, após quase trinta anos de defasagem em relação ao ensino da Música, ocorreu a reforma educacional brasileira por meio de diversos documentos, diretrizes e recomendações de implementação de um novo modelo educacional para às escolas do país, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com base nas recomendações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/ 96.

A Educação Infantil foi oficialmente reconhecida pela LDB como primeira etapa da Educação Básica. Como resultado, em 1999, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ainda neste contexto, e seguindo uma tendência mundial de reconhecimento e valorização da Educação Infantil, foi publicado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Entretanto, alvo de críticas quanto ao caráter pouco democrático com que foi elaborado, limitado a uma gama de profissionais, e pelo seu formato curricular o qual que restringe a organização e autonomia dos sistemas de ensino e dos professores (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005).

Apesar de reconhecer e concordar sobre essas temáticas, não se pode ignorar o papel desse documento na valorização da Música na Educação Infantil, entendendo-o como uma das formas de conhecimento do mundo. Conjuntamente com as áreas de Movimento, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, o RCNEI reconhece a Música como um dos eixos de trabalho orientados que se orienta que possibilitam a construção de diversas linguagens pelas crianças e as relações as quais estabelecem com objetos de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 7).

O RCNEI contém um documento especial sobre Música elaborado pela pesquisadora e educadora musical Teca Alencar de Brito. Nele, Brito se refere às ideias e práticas atuais da Música na Educação Infantil e traz algumas considerações importantes sobre elas, bem como os objetivos e conteúdos que, em sua opinião, deveriam fazer parte do trabalho na área musical, dentro dos espaços que visam o segmento em questão. O documento também traz instruções para professores e sugestões de obras musicais e discográficas.

Embora, reconheça-se o caráter prescritivo do material, bem como o problema de elencar conteúdos e objetivos a serem adotados e implementados pelos professores, sem levar em conta a realidade e especificidades dos diversos sistemas de ensino no Brasil, é importante citar que o documento criado apenas dois anos após o reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica, já previa, reconhecia e valorizava o trabalho envolvendo a música com bebês e crianças pequenas. Especificamente, o documento também especifica os jogos musicais e as brincadeiras como partes integrantes do trabalho com essa faixa etária:

A música, na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como no inglês (to play) e no francês (jouer), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo (BRASIL, 1998, p. 70-71).

Em 2008, com a entrada em vigor da Lei 11.769/ 08, a Lei de Diretrizes e Bases foi alterada para prever o ensino obrigatório de Música na Educação Básica. Além de estabelecer a inclusão da Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Artes, a Lei 11.769 deu aos sistemas de educação um período de três anos para se adaptarem aos novos requisitos.

A lei também estipulava que as aulas de Música deveriam ser ministradas educadores com formação específica na área, todavia este parágrafo foi vetado. A justificativa para tal veto foi que, no Brasil, existem inúmeros profissionais atuantes na área e reconhecidos nacionalmente, porém não possuem formação acadêmica. Outro motivo do veto foi o entendimento de que a LDB não explicita a exigência de formação específica para outras áreas como Matemática, Biologia ou Física, de forma que não há razão para se diferente com a Música.

No ano de 2009, mais de uma década depois de sua publicação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram reformuladas. Nesta nova versão do documento, espera-se que a experiência da linguagem musical seja garantida e pautada por interações, jogos e brincadeiras.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...] II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...] IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2009).

Em acordo com a Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu as DCNEI e determinou o Ministério da Educação como responsável pela elaboração das diretrizes para sua implementação, a Secretaria de Educação Básica, em cooperação com o UNICEF, elaborou materiais sobre diversos temas, sendo um deles brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. A série, intitulada “Brinquedos e Brincadeiras de Creches”, publicada em 2012, ofertou aos gestores, professores, coordenadores e outros possíveis interessados “orientações para seleção, organização e uso dos brinquedos e materiais lúdicos seguindo os princípios das DCNEI” (BRASIL, 2012, p.6).

O documento citado trata diretamente da Música em diferentes momentos, como no trecho sobre linguagens e formas de expressão.

A música é essencial para a formação do ser humano. Auxilia o desenvolvimento do raciocínio lógico, traz envolvimento emocional e é instrumento de interação. Brincadeiras de experimentar diferentes sons e instrumentos musicais contribuem para o desenvolvimento da linguagem e a formação integral das crianças (BRASIL, 2012, p. 23).

Nesse documento, pode-se também encontrar diversas sugestões para a expressão musical, articuladas ou não a outras áreas, além de reflexões acerca das brincadeiras musicais enquanto parte do dia a dia das crianças na programação curricular. No decorrer dessas duas décadas de reconhecimento da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, verifica-se como a Música fez parte dessa trajetória, desde o princípio, por meio de leis, pareceres, diretrizes e orientações. Na prática, porém, muitas escolas ainda carecem de professores especializados em Música ou de outros professores que se sintam confiantes no desenvolvimento de conteúdos de natureza musical. Entretanto, como será descrito a seguir, a Música continua ocupando um espaço muito pequeno e limitado na maioria das escolas públicas brasileiras, principalmente, na área da Educação Infantil.

Observou-se que a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, estipulou que a Música passasse a ser considerada com conteúdo obrigatório na Educação Básica, contudo sem determinar qual profissional ou quais profissionais estariam encarregados dessa tarefa. Posto isso, a partir da promulgação da lei em questão, iniciou-se uma discussão, particularmente no segmento da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre quem seria o responsável pela educação musical nas escolas nessas etapas iniciais da vida escolar: o especialista ou o professor regente de turma.

Ao mesmo tempo que alguns estudiosos da área argumentam que, independentemente do segmento, a Música deve ser ministrada, exclusivamente, pelo professor especialista (graduado e licenciado em Educação Artística ou Música), outros entendem que o professor de Educação Infantil (licenciado em Pedagogia) é capaz de organizar processos educativos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p. 90).

Outro aspecto que deve ser considerado, segundo Goltara (2012), é o fato de que, sendo o educador responsável pelo ensino de todas as disciplinas da Educação Básica, o ensino da Música, quando dirigido por ele, pode ser contextualizado, integrado e articulado aos demais conteúdos.

Com isso em mente, considerando que o número de graduados licenciados em Música não é suficiente para atender toda a demanda, na falta de um professor específico de Música, professores não especialistas deveriam estar aptos a ensinar conteúdos musicais aos seus

discentes, principalmente, no que tange à Educação Infantil e ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, já que, nestes segmentos, não há tradição de professores especialistas, mas de um único professor regente, responsável pelo desenvolvimento de diversas áreas, conteúdos e linguagens.

Todavia, apesar de todos os benefícios que o ensino de conteúdos musicais possa gerar nas demais áreas, o cenário da Música na Educação Infantil não é dos mais positivos, mesmo quando ministrado por um professor regente e especialista no segmento. Conforme apontado pelo RCNEI e por Brito (2003) e já tratado anteriormente (ANDRIES, 2012), a Música é vista nas creches e pré-escolas, quase sempre auxiliando no aprendizado ou na memorização de conteúdos ligados a outras áreas de conhecimento. Observa-se também que a Música é usada como uma ferramenta de controle e disciplina que condiciona a criança a sentar, comer, fazer fila ou silêncio, etc.

Por último, mas não menos importante, percebe-se que a Música é muito mais utilizada como recurso metodológico para outras áreas, em detrimento do ensino e aprendizagem de seus próprios conteúdos, prejudicando o seu caráter expressivo para se tornar automatizada, por meio de gestuais mecânicos, repetitivos e estereotipados.

“Precisamos ensaiar a música do Dia das Mães”, dizia a professora, preocupada mais em cumprir seu calendário de eventos do que em fazer música com as crianças. Enquanto isso, explorar possibilidades de expressão vocal, corporal ou instrumental e pesquisar, inventar, escutar e pensar a música ficavam em segundo plano ou, muitas vezes, em plano nenhum (BRITO, 2003, p.51).

A Música também é encontrada em creches e pré-escolas na prática de bandinhas rítmicas, o que poderia até ser muito positivo se seus instrumentos não fossem feitos de materiais muitas vezes inadequados, com som de má qualidade e com foco no aspecto mecânico e imitação em vez de encorajar a exploração dos sons e a criatividade.

Justifica-se esse cenário tanto pela trajetória da Educação Infantil (sua história, a concepção da sociedade sobre ela e sobre a infância e as crianças pequenas) quanto pela formação musical dos discentes que atuam nesse segmento. No primeiro caso, temos o fato de grande parte das instituições de Educação Infantil ter sido criada com o objetivo de atender exclusivamente crianças de baixa renda.

O uso de creches e programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de

instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto (BRASIL, 1998, p. 17).

Dessa maneira, o trabalho desenvolvido nas instituições em questão foi pautado por uma visão assistencialista da educação que estigmatiza a população de baixa renda. A criança pequena passa a ser percebida como um ser carente, frágil, dependente e passiva, o que acarretou em práticas e rotinas rígidas e muito dependentes da ação do adulto (BRASIL, 1998).

Muitas práticas atuais ainda refletem esse histórico de assistencialismo e de crianças passivas e dependentes do adulto, mesmo que as concepções de infância, criança e Educação Infantil já tenham sofrido grandes e relevantes mudanças.

O próprio cenário da Educação Musical disponibiliza vários aspectos relacionados a essa visão ultrapassada de Educação: as crianças não têm espaço para criar, explorar e pesquisar, apenas para reproduzir e memorizar o que é solicitado pelo professor. Os cuidados rotineiros, pessoais e higiênicos recebem uma importância exagerada, ignorando outros aspectos, como os culturais, afetivos, sociais, cognitivos e emocionais. Além da falta de materiais de qualidade, de espaços físicos adequados e de formação adequada para os profissionais.

Outro aspecto que também pode ser usado para explicar a pobreza e limitada presença da música na Educação Infantil é a formação musical recebida pelos professores que atuam nesse segmento. Em sua maioria, esses profissionais também receberam uma educação escolar na qual a linguagem e as possibilidades expressivas eram reprimidas. Sobre a lacuna na formação do professor generalista, Nogueira questiona:

Como formador de futuros cidadãos, o professor, antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio de todos. É inerente ao seu ofício fazer as mediações necessárias para que seu aluno possa tomar posse de todo esse patrimônio. Contudo, se ele mesmo não possui os instrumentos de análise necessários para esse fruir mais aprofundado, como estimular esse processo em seus alunos? (NOGUEIRA, 2010, p. 11)

Segundo Nogueira (2010), um número significativo de cursos de Pedagogia, no Brasil, ainda não aborda a Música de forma significativa em seu currículo. A linguagem musical tem uma presença irregular e carga horária significativamente inferior ao de outras áreas, tais como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, etc., o que empobrece o trabalho destes profissionais de creche e pré-escola em termos de linguagem musical e sua expressão. De acordo com Viana (2016, p.28) durante a sua graduação, poucos pedagogos tiveram a chance de refletir sobre a importância da vivência musical dentro do contexto escolar, mesmo porque a carga horária,

com certeza, não daria conta de todas as noções musicais que são necessárias para que uma pessoa se sinta segura para trabalhar com vivência, criação e improvisação musical.

Diante de uma educação escolar repressora e negligente no que tange a arte e uma formação acadêmica com pouca ou nenhuma ênfase na linguagem musical, é fácil perceber que o pedagogo, levando em conta apenas sua formação inicial, tem poucas condições e recursos para a prática docente da música (ANDRIES, 2012, p. 24).

Nesse sentido, é necessário que o educador desenvolva nele mesmo essas habilidades de forma a promover e ampliar a criatividade, expressividade e sensibilidade de seus alunos.

Segundo Mariano (2015, p.39) o professor ou profissional que reflete sobre a sua própria prática a partir de suas experiências tem possibilidade de mudar uma realidade, pois é por meio deste movimento, mesmo que vagaroso, que novas realidades serão formadas.

Desse modo, torna-se urgente e necessário que as disciplinas de Educação Musical sejam apresentadas nos cursos de Pedagogia para que os pedagogos adquiram ou ampliem os seus conhecimentos para trabalharem a Música de forma ampla, segura e significativa.

De acordo com Mariano (2015, p.202) é evidente que não existe uma política pública específica que garanta a formação inicial e continuada do professor generalista na área musical, para que ele esteja apto a desenvolver e executar propostas nesta área do conhecimento, mesmo havendo na LDB menção à esta necessidade.

Em 2 de maio de 2016, foi sancionada a Lei nº 13.278/16, que alterou o § 6º do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino de Artes, quando passou a ter a seguinte redação: “Art. 26 § 6º: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). Tal alteração significou um retrocesso nos avanços alcançados a partir da Lei nº 11.769/2008.

Cabe também salientar que a escassez de docentes especializados, a precária formação musical dos professores responsáveis pela Educação Infantil e a falta de espaço e material adequados contribuem muitas vezes para que a Música seja entendida como algo pronto, cujo valor está no produto final, não no processo. Segundo Brito (2003), essa forma de compreender a Música, notada, inclusive, em especialistas, reduz a prática musical a cantar canções que já chegam prontas ou a reproduzir ritmos e tocar instrumentos de acordo com as indicações do professor.

Em razão disso, faz-se necessário devolver à Música o seu papel de linguagem e enfatizar a importância da experimentação, da pesquisa, da criação e da invenção para o

desenvolvimento da linguagem e a construção do conhecimento musical. É preciso entender também que o cenário educacional brasileiro, no que se refere às práticas musicais em creches e pré-escolas, mudará não só por meio de leis, decretos e diretrizes, mas também por educadores brasileiros que acreditam no papel da Música na mudança da sociedade e lutam por essa realização (STAVRACAS, 2008, p.32).

Segundo Tormin (2014. P107) é incontestável a importância da música para o desenvolvimento de uma criança, pois ela abrange aspectos afetivos, sociais, sensorio motores, cognitivos psicológicos, entre outros. Entretanto, ao lidarmos com o desenvolvimento musical infantil, é necessário realizar a distinção entre a interação musical e a aprendizagem musical, pois ambas podem promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, porém não necessariamente realizam o desenvolvimento de competências e habilidades musicais no que se refere ao domínio da linguagem musical se forem trabalhadas inadequadamente.

3.3. A Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon

Edwin E. Gordon nasceu, em 14 de setembro de 1927, em Stamford, Connecticut, EUA, e faleceu, em 4 de dezembro de 2015 em Mason City, Iowa, EUA. Licenciado e mestre em Contrabaixo pela Escola de Música de Eastman e com segundo mestrado em Educação, pela Universidade de Ohio, o pesquisador frequentou a universidade de Iowa, onde se doutorou. Foi professor em três prestigiadas universidades americanas, desempenho pelo qual foi agraciado com diversos prêmios de mérito científico e acadêmico. Autor de testes de aptidão e de realização musical, tem uma vasta participação internacional em revistas de investigação especializadas. Conforme Freire (2005), produziu, ao longo de sua vida, uma quantidade enorme de obras nas áreas de Psicologia Musical e Educação Musical. No decorrer de sua vida acadêmica, conseguiu publicar 94 livros, com traduções em Português, Italiano e Lituano e orientou cerca de 40 dissertações de doutorado. Enfim, seu trabalho como pesquisador nas áreas de Psicologia da Música e Educação Musical motivou toda uma corrente de pesquisa na linha de Música.

Gordon instiga uma mudança de paradigma que muda a preocupação pedagógica do como se deve ensinar Música para centrar no como se deve aprender Música. De fato, o ponto de partida de Gordon não é o de como se deve ensinar as crianças, mas antes o de perceber como é que elas aprendem (RODRIGUES, 1996b, p.10).

Por isso, Caspurro tem a mesma visão quando se trata de substituir o termo método de ensino por teoria da aprendizagem (CASPURRO, 2007, p. 24). Pois, Gordon deixou claro que a teoria de aprendizado musical é uma explicação de como aprendemos, quando aprendemos música. (...) Então, não se pode confundir teoria de ensino com teoria de aprendizagem de música (GORDON, 2000, p.42).

Gordon defende que o aprendizado de Música deve ser feito de maneira muito semelhante ao aprendizado de sua língua materna. Essa ideia surge na observação de Rodrigues ao constatar que a forma como aprendemos Música é semelhante à forma como aprendemos a Língua materna (RODRIGUES, 1997b, p.16).

De acordo com Gordon (2000) aptidão musical é inata, a todo ser humano, porém necessita ser nutrida pelo meio ambiente, para se desenvolver e favorecer o desenvolvimento musical. A aptidão musical é o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais, formais e informais (GORDON, 2000, p. 9). Por isso, se o nível da aptidão musical com que uma criança nasce não for constantemente incrementado por um bom ambiente musical, pode não ser desenvolvido adequadamente (SANTOS, 2013, p.107).

[...] há períodos cruciais, associados com surtos de desenvolvimento de conexões neurológicas e sinapses que ocorrem no período pré-natal e durante a primeira infância, quando a natureza fornece a criança uma superabundância de células para fazer essas conexões, antes e em períodos cruciais após o nascimento (GORDON, 2000, p. 306).

Gordon (2000) também destaca que as células podem ser usadas para estabelecer conexões e sinapses neurológicas no momento adequado a cada um dos sentidos: visual, auditivo, tátil, olfativo e do paladar. No contexto do desenvolvimento musical, esta conclusão demonstra que, se o bebê não tiver a oportunidade de desenvolver o vocabulário musical, por meio do sentido auditivo, as células que poderiam ser usadas para tal, atrofiam ou são reconvertidas para outro sentido mais estimulado (GORDON, 2000, p. 306).

Edwin Gordon passou grande parte de sua vida profissional desenvolvendo e aprimorando a sua Teoria de Aprendizagem Musical (TAM), já que esta não é um novo método de ensino de Música, mas sim uma teoria sobre como as pessoas (especialmente as crianças) aprendem Música. A originalidade na perspectiva de E. Gordon é, precisamente, a questão de não como a Música deve ser ensinada, mas como ela é aprendida, quando a criança (ou adulto) está pronto para aprender uma determinada competência e qual a sequência de conteúdos adequada. Segundo o autor, a Música é aprendida da mesma forma que a língua materna, conforme explica:

- Primeiro: ouve-se os outros falando. Desde o nascimento e mesmo antes disso, as pessoas são cercadas pelo som da linguagem e da conversa. Esses ruídos são absorvidos e nasce a familiaridade com o idioma.
- Em segundo lugar, tenta-se imitar o que se ouve.
- Terceiro, começa-se a pensar por meio da Língua. Palavras e frases passam a fazer mais sentido conforme se ganha experiência e se desenvolve competências linguísticas e de comunicação.
- Quarto, inicia-se a improvisação. Em outras palavras, torna-se capaz de criar frases próprias e organizá-las de forma lógica. Os falantes já são capazes de conduzir uma conversa. Finalmente, após vários anos desenvolvendo a capacidade de pensar e falar, aprende-se a ler e escrever como resultado das fases anteriores.

Por meio dos pressupostos da Teoria de Aprendizagem Musical, docentes que trabalham com todas as faixas etárias, desde a primeira infância até à idade adulta, conseguem se orientar e estabelecer perfeitamente objetivos curriculares sequenciais. Cabe destacar que o principal pressuposto e objetivo geral da TAM é o de desenvolvimento da Audição (rítmica e tonal).

Destaca-se que audição é um termo criado por Gordon que sintetiza a capacidade humana de ouvir e compreender musicalmente o som quando este não está fisicamente presente.

Conforme, Freire (2016):

A Audição refere-se à capacidade de recuperar, atribuir significado e antecipar elementos do discurso musical. A compreensão do discurso musical e a capacidade de processar um conjunto de informações musicais são os pilares da construção da Audição (FREIRE, 2016).

A audição também pode ser entendida como uma capacidade de compreensão da música, que vai da mera percepção auditiva, até a sua representação em padrões organizados ou estruturas musicais, e não a simples memorização e reprodução mecânica de um conjunto de sons (BAVA, 2015, p.23).

Isso acontece, por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa ou compõe música sem auxílio de um instrumento. Gordon (2015, p.3) esclarece que a audição está para a Música como o pensamento está para a linguagem. Efetivamente, da mesma forma que se usa a linguagem para comunicar, também

existe apropriação da Música por meio da audiação para que ocorra expressão de ideias musicais.

Na TAM, Gordon estabelece 8 (oito) tipos e 6 (seis) estágios de audiação. Os estágios representam níveis diferentes de desenvolvimento ou consciência musical. Por isso, são sequenciais ou hierárquicos e distinguem-se dos tipos de audiação. De acordo com o autor, os tipos de audiação apenas representam diferentes modos de desempenho, pelos quais os sujeitos realizam a compreensão da Música, seja qual for o estágio de audiação em que se encontram.

Quadro 4: Tipos e Estágios da Audiação.

AUDIAÇÃO	
Tipos	Estágios
1. Escutar (música familiar ou não-familiar)	1. Retenção momentânea
2. Ler (música familiar ou não-familiar)	2. Imitação e audiação de padrões tonais e rítmicos, e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos.
3. Escrever (música familiar ou não-familiar ditada)	3. Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objetiva e subjetiva.
4. Recordar e executar (música familiar memorizada)	4. Retenção, pela audiação, dos padrões tonais e rítmicos organizados.
5. Recordar e escrever (música familiar memorizada)	5. Relembrações dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados em outras peças musicais.
6. Criar e improvisar (música não-familiar, durante a execução, ou em silêncio)	6. Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos.
7. Criar e improvisar (leitura de música não-familiar)	
8. Criar e improvisar (escrita de música não-familiar)	

Fonte: elaboração do autor a partir dos quadros elaborados por GORDON (2000, pp.29 e 34).

A relação entre os estágios e os tipos de audiação é explicada por Gordon (2015, p. 31) da seguinte forma: (...) nem todos os tipos incluem exatamente os mesmos estágios e, embora os estágios sejam sequenciais, os tipos não o são, porém, alguns tipos servem de preparação para outros.

É por meio da audiação que os discentes conseguirão atribuir significado à Música que ouvem, executam, improvisam e compõem.

Para desenvolverem a audiação é importante que os alunos tenham acesso a um ambiente musical rico e variado, onde são incentivados a ouvir, cantar em vários modos e métricas. Assim, os discentes desenvolverão uma melhor compreensão das tonalidades e métricas que estão a ouvir e executar através das atividades de aprendizagem sequencial, as quais são o centro da TAM.

Nesta perspectiva, os principais aspectos da aprendizagem por meio da TAM são a construção de referências cognitivas:

- O aluno deverá experienciar, musicalmente e fluentemente, várias métricas, tonalidades e estilos;
- O aluno deve ter experiências com uma afinação aceitável e clareza rítmica;
- O ambiente valoriza uma compreensão da tonalidade e métrica;
- O desenvolvimento musical permite a exploração de atividades cognitivas complexas como: criatividade, improvisação e generalização;
- O aluno vivenciará um vasto repertório;
- O aluno poderá ler e escrever música com compreensão;

Com base na premissa de que o potencial de aprendizagem de uma pessoa é maior no momento do nascimento, os primeiros anos de vida são cruciais para estabelecer uma boa base para o desenvolvimento musical ideal. As experiências musicais que uma criança tem, desde o nascimento até cerca de 5 anos de idade, têm um impacto profundo na sua capacidade, como adulto, de perceber, apreciar e compreender a música.

Edwin Gordon, na sua TAM, também sistematizou os diversos Estágios pelos quais a criança passa. Em todos estes estágios da Audição Preparatória, o instrumento que o professor deverá privilegiar será a voz. O docente servirá de modelo para a criança, que aprenderá a distinguir a voz cantada da voz falada, e a percepção de cantar afinado.

Os exemplos musicais deverão ser os mais diversos quanto possível (modos, métricas e estilos) para que a criança possa absorver um vocabulário rico e variado como preparação para a sua posterior educação musical formal.

Outro aspecto que deve ser privilegiado é o movimento. Gordon crê que o movimento é essencial para o desenvolvimento do sentido rítmico. Já que ao experienciar as sensações de fluidez, peso e espaço antes de vivenciar o tempo musical a criança desenvolverá uma melhor consciência corporal e rítmica, relaxada e não rígida. O relaxamento e a flexibilidade são indispensáveis para que o corpo esteja preparado para participar das aulas de Música.

3.4. A Audição Preparatória

Ao defender que o potencial de aprendizagem nunca é tão alto quanto nos primeiros anos de vida e que todas as bases para o desenvolvimento educacional futuro são lançadas nessa fase da vida, Gordon atribui grande responsabilidade aos pais e educadores em seu papel de orientadores (GORDON, 2000, p. 305).

Deve-se notar que o processo de aprendizagem musical é sequencial e, portanto, não deve exigir respostas musicais específicas das crianças se elas não estiverem preparadas a fornecê-las. Nesse sentido, o autor atribui grande importância à noção de idade musical.

Portanto, idade cronológica é a que indica o calendário em referência a data de nascimento, porém a idade musical é determinada pelo amadurecimento musical que mostra um indivíduo em termos de capacidade de ajuste tonal e rítmico, do uso da voz, da coordenação do corpo e do sentido objetivo da música que escuta e emite (GORDON, 2015).

Cabe salientar que Edwin Gordon faz uma distinção entre a Audição Preparatória e a Audição propriamente dita. A primeira é a fase em que as crianças recebem instrução musical informal estruturada e não estruturada, que lhes fornecerá a base para a segunda fase, que nada mais é do que educação musical formal.

Ressalta-se que existe uma diferença entre orientação e educação em música. Orientação é, por definição, informal, enquanto educação é, pelo menos em certo grau, sempre formal. A orientação informal pode ser estruturada ou não-estruturada. Quando a orientação não é estruturada, os pais ou professores põem a criança em contato com a cultura, naturalmente, sem um planejamento específico. Quando é estruturada, planejam a lição especificamente (GORDON, 2015, p.7). Uma característica marcante, quer da orientação estruturada quer da não-estruturada, é que nenhuma delas impõe informação ou competências a criança. Pelo contrário, as crianças são postas em contato com a sua cultura e encorajadas a absorvê-la. A orientação informal estruturada e não estruturada baseiam-se e operam em consequência das atividades sequenciais e respostas naturais da criança. Há que as seguir e as alimentar, em contraste, a educação formal requer, além de um planejamento específico daquilo que vai ser ensinado pelos pais ou professores, que o ensino seja organizado em blocos de tempo, esperando das crianças uma cooperação evidente e tipos específicos de respostas (GORDON, 2015, p.8).

O autor distingue três tipos diferentes de Audição Preparatória, que por sua vez têm Estágios que se sobrepõem e permitem que a criança passe de uma para a outra sem demonstrar externamente que essa mudança está ocorrendo.

Quadro 5: Tipos e Estágios da Audição Preparatória.

AUDIAÇÃO PREPARATÓRIA	
Tipos	Estágios
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aculturação (desde o nascimento até aos 2-4 anos: participa com pouca consciência do meio ambiente). 2. Imitação (participa com pensamento consciente/ concentrado primariamente no meio ambiente). 3. Assimilação (dos 3-5 aos 4-6 anos: participa com pensamento consciente concentrada em si própria) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Absorção (ouve e colecciona auditivamente os sons da música ambiente). 2. Resposta aleatória (movimenta-se e balbucia em resposta aos sons da música ambiente, mas sem estabelecer relação com os mesmos). 3. Resposta intencional (tenta relacionar movimento e balbucio com os sons da música ambiente). 1. Abandono do egocentrismo (reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente). 2. Decifragem do código (imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos). 1. Introspecção (reconhece a falta de coordenação entre canto, entoação, respiração e movimento). 2. Coordenação (coordena o canto e a entoação com a respiração e o movimento).

Fonte: GORDON (2015, p.47).

O primeiro tipo de Audição definido é a Aculturação, ocorre desde o nascimento até aos 2-4 anos e não é mais do que a escuta dos sons tentando inconscientemente combiná-los e organizando-os em padrões que permitam à criança estabelecer uma comunicação. Os estágios da Aculturação são definidos como: Absorção, Resposta Aleatória e Resposta Intencional. No primeiro, a criança é posta em contato com a música, ela ouve e colecciona os sons, quanto mais o ambiente for rico em tonalidades, harmonias e métricas mais o proveito que irá retirar posteriormente (GORDON, 2015, p.49). No segundo estágio, a criança poderá movimentar-se e balbuciar em resposta aos sons da música, mas sem estabelecer relação com os mesmos.

Relativamente ao terceiro estágio, a criança faz uma tentativa de relacionar o movimento e o seu balbúcio com os sons da música.

O segundo tipo de Audição é a Imitação, pode ir dos 2-4 anos até aos 3-5 anos e é nesse estágio que a criança começa a participar conscientemente apesar de ainda se concentrar essencialmente no meio que a rodeia. Os estágios da Imitação são designados por Abandono do Egocentrismo e Decifragem do Código. No primeiro, a criança passa a notar a diferença entre aquilo que está a entoar e o que outra pessoa executa, consciencializando-se assim que poderá estabelecer uma comparação entre o que realiza e o que os outros executam (GORDON, 2015, p. 51). No segundo estágio, começa a imitar com relativa precisão os sons da música ambiente, mais especificamente padrões tonais e rítmicos.

O terceiro tipo de Audição é o da Assimilação, desenvolve-se dos 3-5 anos aos 4-6 anos onde a criança começa a participar concentrada em si própria. Os estágios da Assimilação são conhecidos por: Introspeção e Coordenação. No primeiro, a criança toma consciência da forma como usa os músculos em coordenação com o ato de cantar padrões tonais e a respiração em coordenação com a entoação de padrões rítmicos. No segundo estágio, a criança aprende a um nível consciente a coordenar com alguma precisão o seu canto de padrões tonais com o seu movimento muscular e a sua entoação de padrões rítmicos com a sua respiração. Só adquirindo estas capacidades as crianças serão capazes de desfrutar melhor a música e aprender a executar com precisão, usando a voz ou um instrumento musical.

Nesse contexto, conclui-se que por meio da Audição Preparatória as crianças desenvolverão capacidades que as permitirão: audiar bem; cantar com afinação, com sentido de tonalidade; ter consistência de tempo, com sentido de métrica; controlar os movimentos básicos do corpo; aprender a criar e improvisar música. Segundo Gordon, as crianças que não receberem uma orientação adequada, provavelmente, nunca venham audiar bem, pois, embora, sejam capazes de pensar em termos de linguagem, não serão capazes de pensar em termos de som, pois a audição é para a execução musical o que o pensamento é para o discurso inteligente, com isso elas ficarão privadas de aprender a arte de criar e improvisar música. Suas experiências musicais se limitarão a simplesmente seguir os pensamentos, os desejos e as instruções dos outros. Enfim, audiar é uma capacidade inerente ao ser humano, porém, assim como o pensamento, não nasce pronta. Ela é desenvolvida por meio do contato com a cultura (MARIANO, 2015, p.65).

4. A Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) de Edwin Gordon e os Parâmetros da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI)

4.1. Modelos de Aprendizagem inspirados na TAM de Edwin Gordon e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCCEI

Segundo Antunes e Almeida (2002), com o início do século XX, os métodos teóricos e intelectuais do ensino da Música, utilizados até então, deram lugar à emergência de um ensino centrado na criança, tendo em conta o seu desenvolvimento e interesses. Essa mudança da filosofia educativa deveu-se ao paralelo desenvolvimento da psicologia infantil, que possibilitou um maior conhecimento da criança como ser dotado de características e necessidades específicas inerentes ao seu desenvolvimento.

Dessa maneira surgem, na Educação, os métodos ativos, que ao nível da Educação Musical giram em torno de dois ideais, o primeiro é o de que a educação é baseada na atividade da criança e o segundo de que a Educação Musical é acessível a todos.

Vários foram os pesquisadores, dentre eles, Edwin Gordon, que ao longo do século, procuraram desenvolver uma abordagem de ensino da Música mais próximo da criança.

Os métodos ativos são formatos de aprendizagem em que o aprendiz é o protagonista na construção do seu conhecimento. O papel do professor passa a ser o de mediador e não mais o portador de todo poder e saber (OLIVEIRA, 2011, p.14), já que o método tradicional de aula expositiva não é mais suficiente para atingir os objetivos e demandas do mundo contemporâneo, pois a tecnologia mudou a Educação significativamente.

Nesse contexto, é imprescindível buscar alternativas educacionais que atendam às demandas da sociedade atual e com a velocidade do compartilhamento das informações de um mundo cada vez mais globalizado.

Com isso em mente, verifica-se que os métodos ativos se tornam uma alternativa ideal para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, na medida que convidam o aluno a refletir e a estabelecer a sua autonomia com a ajuda do professor. Este tipo de ensino e aprendizagem leva em consideração as necessidades dos alunos, que chegam à escola de forma mais direcionada.

Esses métodos, portanto, oferecem uma Educação mais significativa frente aos desafios da contemporaneidade e que deixa o aluno como o responsável pela gestão de seus conhecimentos e saberes, além de gerar maior aproximação da escola com o estudante.

Em outras palavras, promover a aprendizagem significativa, que o aluno realmente aprenda e aplique seus conhecimentos na sociedade, é um dos objetivos na implementação dos métodos ativos, que vêm para preparar um cidadão ativo e mais socialmente engajado intelectualmente.

Assim, considerando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento presentes na BNCCEI (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), observa-se a possibilidade de correlacioná-las às premissas presentes nos métodos ativos e, conseqüentemente, à Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCCEI, 2017, p. 38).

De acordo com Falcão (2016; p.26) a percepção auditiva é condição essencial para promover melhor comunicação entre as pessoas e maior interação com o ambiente auditivo. Por isso, as crianças devem, desde muito cedo, praticar a escuta ativa, ou seja, elas precisam ser expostas a um ambiente rico em tonalidades, harmonias e métricas, das mais diversas culturas, e quanto mais encorajadas os infantes forem a interagir com aquilo que ouvem, através de orientação musical informal estruturada e não-estruturada, maior será o proveito que tiram (GORDON, 2015, p.48). Assim, a criança pode chegar a um nível mais aprofundado de percepção em que não apenas localiza sons ou os diferencia de outros, mas consegue compreender os sons ouvidos, relacionando-os a outros conhecimentos e experiências, num processo constante de maturação e experimentação (FALCÃO, 2016, p.26).

Segundo Gordon (2015, p. 12) embora as crianças, geralmente, ouçam músicas através dos meios de comunicação social e algumas possam até ouvir música ao vivo em certas ocasiões, é extremamente necessário que os adultos cantem para elas, dado que isto é a forma de usar a voz de canto e entoação, do mesmo modo que falar-lhes lhes proporciona um modelo de canto e entoação.

Não obstante, independente do que os pais fazem em casa, as experiências das crianças na pré-escola têm um valor especial no segundo estágio da Audição Preparatória, porque as crianças aprendem muito sobre música através da interação em grupo, como resultado da escuta e observação de outras crianças em idade similar cantando, entoando ou movimentando-se (GORDON, 2003b, p. 60).

Dessa forma, percebe-se que a TAM valoriza a convivência das crianças com diferentes tipos de pessoas, das mais diferentes idades, oportunizando a criança vivenciarem diversos tipos de modelos para se espelharem, enriquecendo as experiências e o repertório desse ser em desenvolvimento.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCCEI, 2017, p. 38).

De acordo com Pérez (2018, p.26), uma das características mais importantes do modelo de ensino musical baseado na TAM de Edwin Gordon é o uso de padrões tonais (sons sem ritmo) e ritmos (sem alturas) como elementos básicos na aquisição do vocabulário da linguagem musical.

Esses padrões tonais ou rítmicos são utilizados por meio de jogos e brincadeiras musicais, normalmente, após a execução de pequenas canções ou recitados nos mais diversificados modos (maior, menor harmônico, dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio, lócrio) ou métricas (duplas, triplas, múltiplas, irregulares pares ou ímpares). De acordo Tormin (2014, p. 101) a realização de jogos e brincadeiras musicais, tornam a participação da criança mais intensa e prazerosa. A utilização do jogo também potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico (KISHIMOTO, 1996, p.37).

A TAM instiga que, durante a realização das atividades, as crianças realizem movimentos relaxados, fluídos e contínuos em diferentes espaços.

É útil que os pais e professores façam movimentos com diferentes partes de seu próprio corpo como forma de exemplificar uma ampla variedade de movimentos para as crianças, de forma a inspirarem-nas a fazerem o mesmo. O movimento deve ser fluído, contínuo e muito expressivo (GORDON, 2003b, p. 73).

A Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon também encoraja os professores a realizarem jogos com padrões tonais ou rítmicos para instigarem as crianças a improvisarem outros padrões não expostos pelo professor, estimulando a criatividade.

Com o exposto, percebe-se que a TAM atende perfeitamente esse objetivo da BNCCEI, ao passo que o brincar é imprescindível e deve estar intensamente presente no dia a dia da criança, contudo, essas iniciativas devem ser acolhedoras, enriquecedoras e, acima de tudo, precisam ser planejadas e variadas para que atendam com êxito os seus objetivos.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BNCCEI, 2017, p. 38).

Assim, o desenvolvimento musical deve partir de experiências concretas e, aos poucos, dirigir para o conhecimento abstrato da linguagem musical (LOUREIRO, 2008, p.262).

A TAM orienta os professores a estimularem os alunos a participarem das canções recitadas ou parlendas responderem os estímulos ou desafios articulados por meio dos padrões tonais e rítmicos propostos pelos docentes, entretanto deixa claro em seu texto que o educador não deve esperar ou exigir repostas musicais específicas por parte das crianças, pois como no caso do desenvolvimento da fala, o desenvolvimento musical desse ser não é imediato (Gordon, 2015, p.3).

Esperar que as crianças aprendam a cantar uma canção, com ou sem palavras, sem que sejam primeiro capazes de cantar padrões tonais ou em padrões rítmicos, é como esperar que sejam capazes de recitar poemas antes de conseguirem formular simples palavras ou frases (GORDON, 2015, p. 13).

De acordo com Freire, os professores são a principal fonte de estímulo na sala de aula, pois, criam um ambiente de encantamento musical no qual o som é o elemento de vínculo entre as pessoas.

As crianças pequenas que não forem estimuladas a participarem de atividades que promovam a movimentação flexível, contínua, de uma forma livre e fluída, podem não aprender a entoar padrões rítmicos com flexibilidade e fraseado e poderão até nunca vir a desenvolver qualquer vocabulário rítmico.

Visando essa participação ativa do aluno nas atividades propostas pelo educador, a TAM possibilita a esse profissional desenvolver atividades que possibilitem ao discente propor brincadeiras, o uso de materiais e a mudanças de ambientes, conseguindo assim, o desenvolvimento de variadas linguagens, a elaboração de novos conhecimentos, já que essa teoria pode dar sugestões sobre o processo de ensino-aprendizagem, emitindo um certo tipo de opinião.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BNCC, 2017, p. 38)

Tendo em vista que a importância da exploração dos movimentos e gestos na TAM já foram abordados, destaca-se aqui a importância da exploração do som através da improvisação.

Assim como as crianças precisam conhecer, explorar e reproduzir diferentes palavras para entender um discurso e se comunicar, formando suas próprias frases, elas também precisam ter conhecimento dos padrões rítmicos e tonais para entender música e improvisar.

Segundo Pérez (2018, p.29), a improvisação é ao mesmo tempo requisito prévio e consequência da compreensão musical. Se não se improvisa não se pode compreender a Música, mas se é capaz de improvisar, demonstra-se possuir a compreensão da Música.

Após explorar e apreender os mais diversos vocabulários musicais por meio de canções e recitados (padrões tonais e rítmicos) encerra-se o ciclo da compreensão musical, pois a criança será capaz de audiar e nada mais será necessário para que ela possa compreender a Música. As explicações teóricas dadas mais adiante serão apenas meras informações sobre a Música, já que não aumentarão a habilidade musical em si mesma.

Por isso, a TAM também valoriza a exploração musical para que a criança seja guiada até improvisação tonal e rítmica durante os seis primeiros anos de vida e, após, ter construído um amplo vocabulário de escuta e de imitação. Essa é uma das experiências que mais ampliarão as possibilidades do futuro aprendizado musical do discente.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Expressar ideias, desejos, emoções e sentimentos sobre suas vivências (BNCC, 2017, p. 38).

Conforme já observado, é mais do que certo que a Teoria de Aprendizagem Musical permite a criança se expressar por meio de uma linguagem que é capaz de externar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização dos sons e o silêncio, ou seja, por meio da Música.

Entretanto, o educador não deve se precipitar e antecipar etapas do processo de ensino-aprendizagem, acelerando os tipos e estágios da aprendizagem musical. Deve, sim, respeitar o momento de cada criança para que ela se sinta confortável em se expressar e participar das atividades desenvolvidas da melhor maneira possível.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2017, p. 38).

Ao passarem para estágios mais avançados da Audição Preparatória as crianças começam a ter uma melhor consciência sobre elas mesmas, percebem que não precisam somente imitar, constroem uma imagem positiva delas mesmas, pois verificam que podem se expressar e improvisar.

Conforme Gordon (2003b, p. 89), o quanto antes as crianças forem capazes de perceber que não precisam imitar o padrão dos adultos, mais preparadas elas estarão para se engajar no tipo assimilação da Audição Preparatória e na Audição propriamente dita.

Desse modo, consta-se que TAM de Edwin Gordon consegue atender, por si só, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI).

4.2. A Audição Preparatória de Gordon e os Campos de Experiência da BNCCEI

Levando-se em conta que a organização curricular da Educação Infantil, na BNCCEI, está estruturada em cinco campos de experiências (BNCCEI, 2018, p.25):

- Eu, o outro e o nós.
- Corpo, gestos e movimentos.
- Traços, sons, cores e formas.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.
- Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

E que a Audição Preparatória, na TAM (Gordon), se divide em 3 (três) tipos e 7 (sete) estágios (GORDON, 2015, P.47):

- Aculturação:
 - ✓ Absorção.
 - ✓ Resposta aleatória.
 - ✓ Resposta intencional.
- Imitação:
 - ✓ Abandono do egocentrismo.

- ✓ Decifragem do código.

- Assimilação:

- ✓ Introspecção.
- ✓ Coordenação.

Verifica-se a possibilidade de correlação entre os campos de experiência e os tipos e estágios da Audição Preparatória para garantir que o educador, da Educação Infantil, promova, dentro das salas de aulas, interações e brincadeiras que permitam as crianças desenvolverem as competências e habilidades estabelecidas nos dois documentos, BNCCEI e TAM, respectivamente.

Dessa forma, os professores da Educação Infantil devem sempre refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar todas as práticas de aprendizado empreendidas dentro de sua sala de aula e, para que isso ocorra, necessitam considerar as idades, as reações e as atitudes das crianças e quais estímulos devem realizar e propor para que ocorra um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de distinguir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, a BNCCEI fez uma divisão por grupos de faixa etária (BRASIL, 2018, p.24):

- Bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses);
- Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade);
- Crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses de idade).

Da mesma forma, em sua Teoria de Aprendizagem Musical, Gordon, discriminou os tipos e estágios da Audição Preparatória por idades (GORDON, 2015, P.47):

- Aculturação (desde o nascimento até os 2-4 anos):
 - ✓ Absorção.
 - ✓ Resposta aleatória.
 - ✓ Resposta intencional.
- Imitação (dos 2-4 anos aos 3-5 anos):
 - ✓ Abandono do egocentrismo.

- ✓ Decifragem do código.
- Assimilação (dos 3-5 anos aos 4-6 anos):
 - ✓ Introspecção.
 - ✓ Coordenação.

Assim, na idade de 0 a 1 ano e 6 meses de idade, no campo de experiência “Eu, o outro e o nós”, acredita-se que os bebês devam: perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos; perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa; interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos; comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras; reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso; interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social (BRASIL, 2018, p.40):

Já com o campo de experiência “Corpo, gestos e movimento”, deseja-se que esses bebês consigam: movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos; experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes; imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais; participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar; utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos (BRASIL, 2018, p.42).

Do mesmo modo, com o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, almeja-se que os bebês saibam: explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente; traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas; explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias (BRASIL, 2018, p.44).

Igualmente, no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, almeja-se que os bebês possam: reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive; demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas; demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas); reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor; imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias

e ao cantar; comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão; conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.); participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.); conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita (BRASIL, 2018, p.45).

Também é desejado, no campo de experiência “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”, que os bebês consigam: explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura); explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico; explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas; manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos; manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles; vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.) (BRASIL, 2018, p.47).

Por outro lado, analisando a TAM (Audição Preparatória), percebe-se que esses bebês estão na fase da Aculturação, que pode durar desde o nascimento até os 2-4 anos de idade, espera-se que os bebês, que estejam no estágio de Absorção, em relação aos padrões tonais reajam e demonstrem as seguintes atitudes: escutem o som e busquem a fonte sonora e respondam em forma de movimento corporal, após ouvirem um padrão, mas sem respostas verbais. Para esses bebês o professor deve seguir dando estímulos com padrões, buscando o contato visual dos bebês, sempre movendo-se de forma fluída e demonstrando a respiração antes de cada padrão (VALERIO et al, 1998).

Em relação aos padrões rítmicos, espera-se que os bebês desse estágio: ouçam o som e busquem a fonte sonora; elas possam dar uma resposta em forma de movimento, logo após, ouvirem um padrão, mas sem respostas verbais. Os docentes devem continuar com a tarefa da Audição Preparatória, exemplificando respiração e movimento, com inflexão de voz e oferecendo padrões rítmicos variados dos bebês (VALERIO et al, 1998).

Já aqueles bebês que estão no estágio de Respostas aleatórias, considerando os padrões tonais, deseja-se que eles: balbuciem em resposta aos sons ao seu redor, sem intenção, movimentem-se (PÉREZ, 2017). Nota-se que esse movimento não estará coordenado com o som. Se o bebê responde com um som pessoal cantado que não coincida com a nota de repouso do modo apresentado, o docente pode converter esse som na nota de repouso de uma canção

improvisada durante um momento, para depois voltar a estabelecer o modo inicial da canção que estava executando primeiramente. Entretanto, se o bebê canta ajustada a Dominante ou a Tônica, o educador interage com padrões de Aculturação ou introduz informalmente um padrão do tipo Imitação.

No que se refere aos padrões rítmicos, deseja-se que: os bebês balbuciem em resposta aos sons que estão ao seu redor, entretanto sem correspondência direta; movam-se, contudo, sem que esses movimentos estejam coordenados com o som; se os bebês responderem com elementos que sugerem seu tempo pessoal, o professor estabelecerá esse novo tempo e o utilizará para voltar a apresentar um recitado e os padrões correspondentes.

Por fim, deseja-se dos bebês que estão no estágio de Resposta intencionada que eles respondam vocalmente com sua voz cantada em relação ao modo apresentado, seja o som da Dominante ou da nota de repouso ou seu som pessoal (VALERIO et al, 1998). Normalmente, esses bebês demonstram intenção, mas de forma desajustada, pois utilizam a voz de falar, não a voz de cantar. Assim, se esses bebês respondem com a Dominante ou com a nota de repouso, mesmo sem precisão, isso dá a pista ao professor para iniciar com esse ser o uso de padrões próprios do tipo Assimilação, com intervalos de quarta e quinta justa.

Em relação aos padrões rítmicos, anseia-se que os bebês respondam em relação a métrica apresentada, é normal que tentem responder com um balbucio ou com movimento referindo-se aos micropulsos de padrão ou um tempo ou métrica de um padrão. Nesse caso, os educadores devem continuar com seu trabalho de Audição Preparatória. Os professores devem imitar as respostas que as crianças dão e devem continuar oferecendo padrões rítmicos. Esses profissionais também devem estar atentos as aparições espontâneas de micropulsos.

Logo, as crianças bem pequenas, na idade de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, no campo de experiência “Eu, o outro e o nós”, acredita-se que elas devam: desenvolver atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos; demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios; compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos; comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender; perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças; respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras; resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto (BRASIL, 2018, p.40).

No campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, anseia-se que as crianças bem pequenas consigam: apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si

e nos jogos e brincadeiras; deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas; explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações; demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo; desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros (BRASIL, 2018, p.42).

Já as crianças bem pequenas, no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, deseja-se que elas possam: criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música; utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais; utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias (BRASIL, 2018, p.44).

Em relação ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, espera-se das crianças bem pequenas que elas sejam capazes de: dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões; identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos; demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita); formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos; relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc; criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos; manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais; manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.); manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos (BRASIL, 2018, p.45).

Por último, no campo de experiência “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”, espera-se que as crianças bem pequenas consigam: explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho); observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.); compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela; identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois); classificar

objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.); utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar); contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos; registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.) (BRASIL, 2018, p.47).

Considerando os pressupostos da TAM (Audição Preparatória), percebe-se que essas crianças bem pequenas podem estar na fase da Aculturação (desde o nascimento até os 2-4 anos) ou de Imitação (2-4 anos aos 3-5 anos) ou de Assimilação (3-5 anos aos 4-6 anos). Sabendo disso, para as crianças bem pequenas que ainda se encontram na fase de Aculturação, sugere-se que sigam os mesmos direcionamentos já apresentados anteriormente até que elas possam desenvolver suas competências e habilidades. Porém, se as crianças bem pequenas já se encontrarem no estágio do Abandono do egocentrismo, do tipo Imitação, espera-se em relação aos padrões tonais que: tentem imitar o padrão tonal, incluindo um som que seja da Dominante ou da nota de repouso do tom trabalhado; consigam fazer um movimento de quinta ou um intervalo menor ascendente ou descendente de outro tom, ainda que não possam fazer com precisão nem o coordenar com precisão com sua respiração e seu movimento (VALERIO et al, 1998). Isso ocorre porque a criança bem pequena não percebe essa falta de precisão, porém, mais adiante, se fará consciente da diferença entre a sua resposta e o padrão proposto pelo educador. Nesse estágio, o professor seguirá com o trabalho da Audição Preparatória, estimulando a criança pequena a participar do diálogo de padrões tonais mediante sua expressão facial e exemplificando o movimento fluído contínuo. O docente deve fazer contato visual e imitar a resposta da criança, logo, deve voltar ao padrão inicial de modelo. Deve insistir com esse jogo até que a criança perca o interesse.

No que diz respeito ao uso dos padrões rítmicos, desse estágio da TAM, para crianças bem pequenas, deseja-se que esse tente imitar o padrão rítmico, ainda sem precisão e sem coordená-lo com a respiração e o movimento (VALERIO et al, 1998). Nesse momento, a criança bem pequena não se dá conta da falta de precisão, mas, em breve, adquirirá consciência da diferença entre a sua resposta e o padrão proposto pelo educador. O docente seguirá com o trabalho da Audição Preparatória, começando diálogos de padrões com a criança a partir da imitação de suas respostas, brincar com o jogo da imitação mútua, imitando as tentativas desajustadas da criança pequena para depois voltar a demonstrar o padrão tonal inicial. Também se animará a interpretar recitados e movimentos inventados pelas crianças.

No caso das crianças bem pequenas que estão no estágio Decifragem do código, do tipo Imitação, é desejado que elas tentem em relação aos padrões tonais: imitar o padrão, incluindo um som que seja da Dominante ou da nota de repouso do modo trabalhado. Consigam, cada vez mais, realizá-los com precisão, mesmo que não consigam coordená-los com as respirações e movimentos (GORDON, 2015). Que se deem conta da falta de precisão, da diferença entre suas respostas e o padrão emitido pelo docente. O educador seguirá com o trabalho da Audição Preparatória, estimulando a criança a participar dos diálogos de padrões tonais, através das expressões faciais e exemplificação do movimento fluído contínuo. O professor deve estabelecer contato visual e imitar a resposta da criança, várias vezes, então deve retornar ao padrão inicial de modelo. Deve insistir com esse jogo até que a criança perca o interesse. Antes cada repetição de padrão, o educador procurará estimular a criança bem pequena a mover-se de forma fluída contínua e exemplificará, com clareza, a respiração. Também se animará a interpretar canções e movimentos inventados pelas crianças.

Nesse estágio, em relação aos padrões rítmicos, as crianças bem pequenas tentam imitar o padrão rítmico e mostram que se dão conta da diferença entre o padrão emitido por eles e o padrão do professor. Passam a executar os padrões com mais precisão, embora ainda não consigam realizá-lo de forma coordenada com suas respirações e movimentos (GORDON, 2015). O educador seguirá com o trabalho da Audição Preparatória, animando a criança a participar dos diálogos de padrões rítmicos, por meio das expressões faciais e exemplificação do movimento fluído contínuo. O professor trabalhará com o jogo da imitação mútua, imitando as tentativas desajustadas da criança pequena, voltando a demonstrar o padrão rítmico inicial, conseqüentemente se animará a interpretar canções e movimentos inventados pelas crianças.

Contudo, constata-se que essas crianças bem pequenas podem se encontrar em estágios mais avançados do tipo Assimilação da Audição Preparatória. Elas podem estar no estágio de Introspecção o qual as crianças, em relação aos padrões tonais, imitam os padrões tonais do professor, porém demonstram que sabem que não coordenam a respiração e o movimento com o padrão. Corrigem-se a si mesmas, voltando a repetir o padrão e tentando ajustá-lo melhor (GORDON, 2015) Nesse estágio os docentes continuam com o trabalho da Audição Preparatória, propondo a criança a observá-lo e imitá-lo, promovendo canções inventadas e apresentando-lhe uma variedade de canções em diferentes modos. A exemplificação da respiração e movimento fluído e contínuo é fundamental nessa hora.

Na condição do uso dos padrões rítmicos, é desejado que as crianças desse estágio imitem os padrões do docente, conscientes de que não coordenam a respiração e o movimento

com o padrão. Corrigem-se a si mesmas, retornando a repetir o padrão e procurando ajustá-lo melhor. O trabalho da Audição Preparatória, é continuado pelo educador, sugerindo a criança a observá-lo e imitá-lo, promovendo recitados em métrica dupla e tripla. Apresentará a criança uma grande variedade de padrões rítmicos de quatro macropulsos duplos e triplos para desenvolver o vocabulário de padrões.

Mas, se essas crianças bem pequenas estiverem no estágio Coordenação, do tipo Assimilação, elas se darão conta, perfeitamente, no que diz respeito aos padrões tonais, da falta de coordenação de seus movimentos e de suas respirações com os padrões, de modo que seguirão insistindo e melhorando nos ajustes desses elementos. A criança tem consciência do contexto musical de canções e recitados, assim, começa a improvisar (GORDON, 2015) Os professores procuram seguir com as suas tarefas, propondo atividades com uma atenção especial no movimento e na respiração. Entretanto, se a criança ainda possui dificuldades, o docente pode reduzir esse incômodo com os padrões melódicos, para que a criança possa melhorar na parte de coordenação de movimento e respiração. Inicia-se então o solfejo tonal (associação verbal).

Afinal, em relação aos padrões rítmicos, desse estágio, as crianças bem pequenas compreendem que a falta de coordenação de seus movimentos e de suas respirações com os padrões, de modo que continuarão persistindo e aprimorando os ajustes desses elementos. Elas começam a improvisar padrões rítmicos. Os professores seguem com as suas tarefas, sugerindo atividades com uma atenção especial no movimento e na respiração (VALERIO et al, 1998) Contudo, o professor pode intervir nas dificuldades e incômodos encontrados pelas crianças por meio do uso de padrões rítmicos. Dessa forma, esses indivíduos poderão desenvolver de melhor maneira na parte de coordenação de movimento e respiração. Assim, é possível dar início ao solfejo rítmico (associação verbal).

Considerando as crianças pequenas, na idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses, no campo de experiência “Eu, o outro e o nós”, acredita-se que as crianças devam: demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir; agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações; ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive; manifestar interesse e respeito por

diferentes culturas e modos de vida; usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos (BRASIL, 2018, p.40).

No campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, anseia-se que as crianças pequenas consigam: criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música; demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades; criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música; adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência; coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

No que se refere as crianças pequenas, no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, deseja-se que elas possam: utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas; expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais; reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons (BRASIL, 2018, p.44).

Tendo em vista o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, espera-se das crianças pequenas que elas sejam capazes de: expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão; inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos; escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas; recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história; recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba; produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa; levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura; selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.); levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (BRASIL, 2018, p.45).

Ao fim e ao cabo, no campo de experiência “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”, espera-se que as crianças pequenas consigam: estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades; observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais; identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação; registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes; classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças; relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade; relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência; expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos (BRASIL, 2018, p.47).

Tento em mente os designios da TAM (Audição Preparatória), percebe-se que essas crianças pequenas podem estar na fase da Imitação (2-4 anos aos 3-5 anos) ou de Assimilação (3-5 anos aos 4-6 anos). Consciente disso, se as crianças pequenas se encontrarem na fase de Imitação ou Assimilação, basta seguir as orientações já apresentadas anteriormente nesses tipos e estágios da Audição Preparatória até que elas consigam desenvolver suas competências e habilidades.

4.3. Modelo de Ensino Inspirado na Teoria de Aprendizagem Musical e nos Parâmetros da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

Segundo Gordon (2015) realizar a aculturação das crianças em diferentes modos e métricas por meio de canções e recitados, que as permita experimentar o contraste tonal e métrico, aprender a discriminar entre os diferentes tipos de organização sintática da Música, é crucial não somente durante os seis primeiros anos, mas também na instrução formal a partir dos sete anos. Esse processo de escuta sensitiva e inteligente se realiza através do jogo/ brincadeira, de uma atividade que permita envolver a criança na aprendizagem, auxiliando esses seres no processo de metabolização musical.

Durante a Audição Preparatória o jogo-atividade é o dinamizador da aprendizagem e é o que sustenta a motivação da criança por aprender, pois essas atividades permitem (PÉREZ, 2017, p.50):

- Captar, guiar, modelar, direcionar, redirecionar a intenção da criança;
- Por em relevo os aspectos essenciais da Música que oferecemos a criança;
- Lidar com a energia do grupo;
- Poder repetir numerosas vezes, em diversos dias, a escuta de uma mesma canção ou recitado, variando a atividade sem que a atividade perca sua atratividade.
- Ativar todos os canais de aprendizagem: o movimento psicofísico, a imaginação, conectar experiências, a cor, as formas, as texturas e os sons.
- Juntar o diálogo de padrões;
- Conectar e motivar as crianças;
- Potencializar a escuta.

De acordo com Kishimoto (2010, p.9), a mediação do adulto durante a brincadeira é essencial para que a criança desenvolva a autonomia e a auto-organização, já que o desenvolvimento da autonomia não se faz sem ações intencionais.

Pérez (2018, p.73) destaca que Gordon se interessou enormemente pelo papel que o movimento desempenha no desenvolvimento da audição e especificamente no da Audição Preparatória, adotando parcialmente e adaptando os princípios de Rudolf Laban, maestro de dança moderno, como os mais apropriados para o amadurecimento musical. São eles: fluidez, peso, espaço, tempo.

Gordon definiu a ordem em que esses quatro elementos devem aparecer nas classes de Educação infantil, a partir do momento em que o propósito é que as crianças se ensinem a si mesmas como coordenar seus corpos com fins musicais e não com respeito a dança (VALERIO et al, 1998, pág. 18):

- Fluidez – enfatiza um movimento fluido constante e livre.
- Peso – enfatiza o peso e a agilidade de movimento.
- Espaço – enfatiza o espaço pessoal e compartilhado, movimento sem e com deslocamento, criar e preencher espaços, mover-se em diferentes direções, em diferentes níveis, usando linhas retas ou curvas.
- Tempo – enfatiza o rápido e lento e, posteriormente, vão se incorporando os movimentos pulsados, coordenados com a música.

Evidencia-se que cada um desses aspectos do movimento pode ser trabalhado nas classes de Educação Infantil para o desenvolvimento psicomotor da criança. Com isso, elas poderão desenvolver toda uma consciência corporal, de espaço e tempo que as ajudarão na aprendizagem musical.

A fluidez (movimento fluído ou travado) é a base sobre a que se desenha qualquer movimento (VALERIO et al, 1998). Ela ajuda a coordenar a respiração, a condução da energia física, auxilia a atitude emocional adequada (distensão, abertura, confiança, motivação, etc.). Ajuda o sistema de autopercepção, incluindo a escuta. Conecta com a Música e auxilia na conexão afetiva.

O peso (pesado e leve) ajuda as crianças a se conectarem com o corpo e com sua própria energia (VALERIO et al, 1998). Aprender a deslocar o peso e controlar a quantidade que se coloca em cada movimento supõem um treinamento da capacidade expressiva por meio do corpo. Perceber o peso no corpo ajuda na percepção dos ciclos de peso no ritmo musical. O peso cria uma consciência no corpo e auxilia a estabelecer o mapa corporal.

O espaço (variados) seja sem contato com ninguém (pessoal) ou em contato físico com alguém (compartilhado); com variados níveis, ou seja, baixo (movimento ao nível do solo), médio (similar ao nível de quando se caminha) e alto (em nível igual de quando se estica ou está em cima de algo); parado quando quieto em um lugar contrastando com o locomotor com deslocamento; formas fechadas e abertas; linhas retas, fechadas ou zigue-zague (PÉREZ, 2017. p.30).

O tempo (rápido e lento) são impulsos de movimentos rápidos (curtos, brilhosos, pizzicatos) ou duradouros (lento, ligados) com ou sem relação com o tempo da música. Variantes do tempo rápido versus lento. Partir do tempo inicial da criança pode ser de grande valia.

Ressalta-se que as atividades de movimentos auxiliarão os educadores a desenvolverem nas crianças pulsações estáveis. Para se chegar a isso, é um largo processo maturativo, porém para se ter êxito é preciso: respeitar a individualidade da criança; animá-los por meio de jogos e brincadeiras a criarem movimentos fluídos com consciência corporal em diferentes partes do corpo; criar contrastes e oscilações de tempo nas atividades (rápido, lento, acelerando, ritardando); respeitar o ritmo interno inato de cada criança, pois nem todos possuem o mesmo ritmo interno (PÉREZ, 2017. p.25). Para a criança sempre será mais fácil encontrar uma pulsação estável próxima ao seu tempo que realizá-la em um tempo proposto por um adulto arbitrariamente e que seja distante de seu sentir interno. Por isso, é essencial que

o professor imite os ritmos que a criança faça durante seu balbúcio musical e crie recitados ou improvisações rítmicas seguindo o tempo que elas proponham.

Desse modo, na hora de se planejar atividades de movimento, o professor da Educação Infantil deve criá-las desde o movimento fluído contínuo para ir incluindo o peso, depois o espaço e o tempo (VALERIO et al, 1998). Precisa organicamente oferecer atividades contrastadas com esses quatro elementos, porque ajudarão as crianças a desenvolverem a suas audiações rítmicas.

Como pode-se constatar, a pulsação rítmica não é nem o ponto de partida, nem o centro do modelo de ensino de Gordon, mas sim a consequência de um processo maturativo de autopercepção sensitiva da criança, as quais brotam quando são oferecidas as experiências adequadas, assim como é possível constatar nos parâmetros da BNCCEI.

Para a aplicação da TAM, é fato que as crianças necessitam escutar canções e recitados com variedades de modos e métricas para progredirem adequadamente dentro da Audição Preparatória, podendo construir assim um vocabulário amplo de escuta (GORDON, 2015).

Oferecer as crianças da Educação Infantil um material rico e apresentado de forma contrastada, possibilita aos infantes fazer comparações e refinar a capacidade de discriminar a música, a qual é a base da inteligência musical (GORDON, 2015)

Destaca-se que quando se trabalha com canções, o foco de atenção deve estar na parte tonal e, portanto, no modo. Assim, deve-se apresentar canções nos modos maior, menor harmônico, dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio, lócrio e também se possível canções multitonais. Segundo Gordon (2015, pp. 48-49) quanto mais rico for o ambiente em tonalidades, harmonias e métricas, e quanto mais encorajadas as crianças forem a interagir com aquilo que ouvem, maior será o proveito que tiram para o desenvolvimento de sua percepção. Porém, quando se trabalha com parlendas ou recitados em métricas duplas, triplas, irregulares pares, irregulares ímpares e recitados multimétricos ou multitemporais, deve-se concentrar o foco na parte rítmica, ou seja, na métrica (VALERIO et al, 1998).

Gordon destaca ser necessário combinar as canções com os recitados para se trabalhar o desenvolvimento dos vocabulários tonais e rítmicos, dando-lhes igual importância. Também é importante que em cada seção apareça ao menos uma canção em maior e outra em menor harmônico e, seguindo a mesma lógica um recitado duplo e outro triplo, já que é sobre esses modos e essas métricas as quais oferece-se os padrões tonais e rítmicos para as crianças.

Gordon (2003a) enfatiza repetidas vezes a sua preferência por melodias sem texto, destacando que as letras distraem a criança, desviando sua atenção para aspectos não musicais.

(...) porque o objetivo da aculturação musical é suprir as crianças com orientação informal em música, de forma que elas se tornem familiarizadas com as tonalidades e métricas predominantes na música de sua cultura, e não necessariamente reforçar oportunidades para as crianças se familiarizarem com o idioma de sua cultura, as palavras são consideradas supérfluas (GORDON, 2003b, p. 51).

Porém as canções com letras podem ser utilizadas para recapturar a atenção dos alunos. ou quando as crianças se põem mais dispersas.

No tocante ao uso dos padrões tonais, na Educação Infantil, é necessário entender que, na fase de Aculturação, os padrões simulam os balbucios que os bebês realizam quando ensaiam os primeiros sons com sua voz (MARIANO, 2015, p. 84). A partir da fase de Imitação, a relação que se estabelece entre os sons que formam o padrão informa ao professor a essência de um modo, e, concretamente, uma função ou relação harmônica. Vários padrões tonais escutados em série sugerem um som concreto como nota de repouso, dando assim a ideia de modo ao qual pertencem. Um padrão tonal pode ser formado por sons da função da Tônica, Dominante, Subdominante, etc.

Segundo Gordon (2015) todos os padrões tonais têm essas características em comum: aparecem depois de uma canção e se deve cantá-los na tonalidade da canção de maneira que se estabeleça um contexto e os padrões concretizem o conteúdo. São enquadrados dentro do intervalo de afinação inicial das crianças que estão nos estágios iniciais da Audição Preparatória (aproximadamente entre ré3 central do piano até o lá3 (uma quinta acima). Busca-se sempre o contato visual das crianças e se sorri ao trabalhar com elas, como se estivesse falando com elas. Os padrões não devem ser executados como exercícios. Deve-se manter sempre a expressividade e ser bastante musical quando se canta para elas. Apresentam-se depois de realizar uma respiração, esse momento tem bastante importância para o processo de compreensão musical. Não se canta com vibrato. A voz deve ser bem natural, relaxada e bonita. Utiliza-se uma sílaba neutra “pam” durante toda a etapa de Audição Preparatória (GORDON, 2015, p.61). É importante nunca mudar a sílaba escolhida nas interações com padrões porque pode condicionar as crianças e atrapalhar o seu processo de discriminação musical. Realiza-se o movimento fluído contínuo durante esse trabalho. Depois de cantar dois ou três padrões, deixa-se um espaço de silêncio durante o qual as crianças podem dar respostas e interagirem. Não se estabelece nenhum pulso constante durante os padrões, nem durante os espaços em silêncio para as respostas, faz-se o possível para variar a duração desses espaços (PÉREZ, 2018, p.67). O docente deve se preocupar para que a duração da estimulação com padrões não seja demasiadamente extensa, trocando no momento oportuno de atividade e seguindo com as

canções. Nas classes com crianças de 3 anos, os padrões possuem uma certa estrutura e com frequência se enquadram dentro do jogo/ brincadeira ou atividade do momento. Depois do diálogo de padrões, o professor voltará a cantar a canção a qual será percebida com maior compreensão musical graças, precisamente, aos padrões. O professor restabelecerá o contexto musical, caso perceba necessidade, para aclarar as possíveis confusões que possam criar imprecisões nas respostas das crianças.

No que concerne ao uso dos padrões rítmicos, na Educação Infantil, é fundamental saber que um padrão dessa natureza é formado por vários sons sem afinação, mas que se interpretam com uma boa inflexão da voz, que preenchem dois ou quatro macropulsos. O macropulso é o pulso fundamental. É detectado localizando os diferentes pontos de apoio da música. O micropulso é a divisão natural do macropulso. Por meio da distribuição dos sons do padrão, obtém-se a informação necessária para situa-lo em contexto duplo, triplo, irregular par ou ímpar. No início do trabalho da Audição Preparatória, utiliza-se padrões rítmicos duplos ou triplos.

De acordo com Gordon (2015) todos os padrões rítmicos possuem essas mesmas características: aparecem depois de um recitado ou de uma canção de maneira que se estabeleça um contexto e os padrões concretizem o conteúdo. Depois do diálogo de padrões, volta-se ao contexto repetindo o recitado ou canção. Procura-se sempre o contato visual das crianças e se sorri ao recitar, como se estivesse conversando com eles. Apresentam-se depois de realizar uma respiração de duração igual a um macropulso, dando com essa respiração a informação sobre o tempo que durará o padrão. Esse momento tem extrema importância para o processo de compreensão musical. Ainda que se trate de som sem afinação, interpreta-se com boa inflexão de voz e expressividade. Pode-se jogar/ brincar com os elementos legato, staccato e dinâmicas. Utiliza-se uma sílaba neutra “bah” ou outra que possa se assemelhar aos sons do balbucio infantil durante toda a etapa de Audição Preparatória (GORDON, 2015, p.79). A sílaba escolhida se mantém estável para todos os padrões. Usa-se o movimento fluído contínuo durante esse trabalho. Após cantar os padrões, deixa-se um espaço de silêncio durante o qual as crianças podem dar respostas e interagirem. Esse silêncio se não há resposta, terá a mesma duração que o do padrão proposto. Também se pode pedir a outro adulto que repita o padrão sempre, logo após, o do professor, sem espaço em branco no meio. Para tanto, a respiração de quem repetir o padrão, terá lugar durante o último macropulso do padrão original. O educador pode fazer um gesto para iniciar o momento adequado para essa respiração e consequente entrada posterior. Mantém-se sempre o pulso estável durante os padrões, igualmente durante os

espaços em silêncio para as respostas. O professor deve ter o cuidado para que a duração da estimulação com padrões não seja muito demorada, trocando, no momento oportuno, de atividade e seguindo com os recitados e canções. Nas aulas com crianças de 3 anos, sem adultos, os padrões possuem uma certa estrutura e com frequência se enquadram dentro do jogo/brincadeira ou atividade do momento (PÉREZ, 2018, p.68). Em seguida diálogo de padrões, o professor voltará ao recitado ou a canção a qual será percebida com maior compreensão musical graças, precisamente, aos padrões. O docente restabelecerá o contexto musical, caso perceba necessidade, para aclarar as possíveis confusões que possam criar imprecisões nas respostas das crianças. De acordo com Gordon (2015) os professores devem se atentar para adequar as atividades aos Tipos e Estágios da Audição Preparatória que cada criança está, não se esquecendo de sua idade cronológica.

4.4. Modelo de Plano Curricular para o 2º Período da Educação Infantil usando os pressupostos da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon

Segundo Valerio et al (1998) o que a TAM oferece é uma base teórica para criar diversos programas curriculares, pois, possui em seus pressupostos estruturas sequenciais e estratégias de dinâmicas concretas, com possibilidades de organizá-las de diversas formas.

De acordo com Gordon (2015) para se estruturar um plano curricular, seguindo os direcionamentos da TAM, recomenda-se a seleção de um repertório rico em canções e recitados, de diferentes modos e métricas musicais, aproximadamente, a eleição de trinta canções e dez recitados rítmicos.

A ideia é apresentar o repertório selecionado de forma progressiva, misturando sempre o material antigo com o novo em cada aula. Para classes, que possuam crianças de cinco e seis anos, 2º Período da Educação Infantil, costuma-se utilizar poucas canções, já que, normalmente, é possível permanecer mais tempo com cada atividade e produzindo mais. Dessa forma Recomenda-se que:

- Cada classe terá uma variedade de modos e métricas, aparecendo sempre de maneira contrastada. Por exemplo, é melhor fazer uma canção e, logo, um recitado, que dois recitados seguidos. Ou uma canção maior e, logo, uma canção frígia por exemplo.

- Cada classe incluirá várias atividades focadas na parte tonal e rítmica.
- Cada classe incluirá uma mistura de materiais novos e antigos para que as crianças possam experimentar algo pela primeira vez ou aprofundar e repetir algo já vivenciado.
- Em cada classe, haverá a oportunidade tanto para respostas grupais como para respostas individuais. Será nas respostas individuais onde receberá a informação necessária para poder ajustar melhor as ações de orientação informal estruturada.
- Em cada aula, será incluso atividades de diversos tipos: atividades de movimento, canto, recitação, escuta, prática com algum instrumento, atividades com e sem objetos.
- A classe tem que ser fluída. O planejamento deve ser flexível para que se possa adaptá-lo a possíveis propostas realizadas pelos alunos. Saber lidar com a energia do grupo é fundamental na hora de juntar o repertório e as atividades.
- A classe pode dispor de momento fixos para criar sensação de estrutura e rotina. Por exemplo, o momento de entrar, o momento de cantar, o momento de dançar, brincar e despedir-se, etc.
- É conveniente falar o mínimo possível. As instruções são dadas cantando sobre a nota de repouso ou recitando com uma métrica específica.
- As aulas se organizam em uma sequência tendo em conta um plano curricular específico, contudo flexível. À medida que as crianças crescem e amadurecem, pode-se acrescentar atividades mais sofisticadas e complexas.

Com tudo isso em mente, segue abaixo um modelo de Plano Curricular Trimestral, para o 2º Período (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses), da Educação Infantil, seguindo os pressupostos da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon:

Quadro 6: Plano curricular trimestral – mês 1

Primeiro trimestre	
Mês	1
Ênfase	Imitar
Etapa prevista	4 - Abandono do egocentrismo

Pautas gerais	A entrada na classe, hábitos (tirar os sapatos, o silêncio e a canção de entrada. O círculo para começar. Os objetos da classe. Largo, curto, silêncio. Igual/ diferente. Relaxar-se. Pegar. O nome das crianças. Reponde um/ respondem todos.	
Movimento	Tonal	Rítmico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fluído ✓ Partes do corpo ✓ Correr/ parar ✓ Caminhar/ parar ✓ Rastejar/ parar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imersão de padrões tonais de imitação nos modos Maior e menor harmônico, sem esperar resposta. ✓ Exploração vocal. ✓ Aculturação em variados modos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imersão de padrões rítmicos duplos e triplos. ✓ 2 macropulsos e, depois, 4 macropulsos. ✓ Com movimento fluído contínuo. ✓ Métricas irregulares como contraste.

Quadro 7: Plano curricular trimestral – mês 2

Primeiro trimestre		
Mês	2	
Ênfase	Imitar	
Etapa prevista	4 - Abandono do egocentrismo	
Pautas gerais	De pé/ sentados. Círculo/ fila. Igual/ diferente. Audiar	
Movimento	Tonal	Rítmico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesado/ leve ✓ Girar sobre um pé ✓ Rodar/ parar ✓ Cair ao solo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imersão de padrões tonais de imitação nos modos Maior e menor harmônico, animando a responder. ✓ Exploração vocal. ✓ Cantam todos, canta um. ✓ Atividades de ajuste (Tonal e Rítmico). ✓ Aculturação em variados modos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimento fluído contínuo. ✓ Padrões rítmicos com 4 macropulsos. ✓ Duplo e triplo. ✓ Experimentar o macropulso e o micropulso. ✓ Métricas irregulares como contraste.

Quadro 8: Plano curricular trimestral – mês 3

Primeiro trimestre		
Mês	3	
Ênfase	Imitar	
Etapa prevista	4 - Abandono do egocentrismo	
Pautas gerais	Grave/ agudo. Rápido/ lento.	
Movimento	Tonal	Rítmico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Espaço pessoal e compartilhado. ✓ Movimento lateral com os pés. ✓ Criar formas com o corpo. ✓ Cair ao solo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuar explorando a voz. ✓ Experimentar a nota de repouso, ✓ Padrões tonais de Imitação no modo Maior. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimento fluído contínuo. ✓ Padrões rítmicos com 4 macropulsos. ✓ Duplo e triplo. ✓ Experimentar o macropulsos e o micropulso. ✓ Métricas irregulares como contraste.

Quadro 9: Plano curricular trimestral – mês 4

Segundo trimestre		
Mês	4	
Ênfase	Imitar	
Etapa prevista	4 - Abandono do egocentrismo e 5 - Decifragem do código	
Pautas gerais	Suave/ forte. Sozinho/ em grupo. Trocas de tempo.	
Movimento	Tonal	Rítmico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fluídos com pulsações. ✓ Galopar com um pé na frente. Trocar o pé. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuar explorando a voz. ✓ Dar nome a nota de repouso. ✓ Padrões tonais de Tônica e Dominante dos modos Maior e menor harmônica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimento fluído contínuo com pulsações. ✓ “Tah”, “tah”, “tah” em micropulsos. ✓ Movimento da língua. ✓ Professor “bah”, “bah”, “bah” em macropulsos. ✓ Accelerando e ritardando.

Quadro 10: Plano curricular trimestral – mês 5

Segundo trimestre		
Mês	5	
Ênfase	Imitar	
Etapa prevista	4 - Abandono do egocentrismo e 5 - Decifragem do código	
Pautas gerais	Insistência em atender os gestos do professor para a ação. Gestos para igual/ diferente.	
Movimento	Tonal	Rítmico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimento para igual/ diferente. ✓ Galopar com um pé na frente. Trocar o pé. ✓ Percussão coporal simples (bater os pés, bater palmas, estalar dedos, bater no peito). ✓ Lateralidade com as mãos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuar explorando a voz. ✓ Jogar/ brincar com a nota de repouso. ✓ Colocar a Dominante do modo Maior e dar nome a nota de repouso da menor harmônica. ✓ Padrões tonais de Tônica e Dominante em mixolídio e menor harmônica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimento fluído contínuo com pulsações. ✓ “Tah”, “tah”, “tah” em micropulsos. ✓ Movimento da língua. ✓ Professor “bah”, “bah”, “bah” em macropulsos. ✓ Accelerando e ritardando.

Quadro 11: Plano curricular trimestral – mês 6

Segundo trimestre		
Mês	6	
Ênfase	Imitar	
Etapa prevista	4 - Abandono do egocentrismo e 5 - Decifragem do código	
Pautas gerais	Exploração de instrumentos.	
Movimento	Tonal	Rítmico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimento para curto/ largo/ silêncio. ✓ Níveis. ✓ Reto/ curvo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuar explorando a voz. ✓ Jogar/ brincar com a nota de repouso. ✓ Colocar a Dominante do modo Maior e dar nome a nota de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimento fluído contínuo com pulsações. ✓ “Tah”, “tah”, “tah” em micropulsos. ✓ Movimento da língua.

	repouso da menor harmônica. ✓ Padrões tonais de Tônica e Dominante em mixolídio e menor harmônica.	✓ Professor “bah”, “bah”, “bah” em macropulsos. ✓ Contrastes entre duplo/ triplo.
--	---	--

Quadro 12: Plano curricular trimestral – mês 7

Terceiro trimestre		
Mês	7	
Ênfase	Imitar e improvisar	
Etapa prevista	5 - Decifragem do código	
Pautas gerais	Os objetos cooperativos.	
Movimento	Tonal	Rítmico
✓ Saltar antes de cantar. ✓ Tempo. ✓ Movimento lento/ rápido. ✓ Danças circulares. ✓ Forma AB e forma ABA.	✓ Jogo de igual/ diferente. ✓ Padrão tonal com salto.	✓ Jogo de igual/ diferente. ✓ Responder padrão rítmico diferente. ✓ Registrar os padrões rítmicos que dizem na da improvisação. ✓ Introduzir macropulsos e micropulsos.

Quadro 13: Plano curricular trimestral – mês 8

Terceiro trimestre		
Mês	8	
Ênfase	Imitar e improvisar	
Etapa prevista	5 - Decifragem do código	
Pautas gerais	Os objetos cooperativos.	
Movimento	Tonal	Rítmico
✓ Soprar, respirar. ✓ Criar movimento para histórias.	✓ Jogo de igual/ diferente. ✓ Padrão tonal com salto.	✓ Jogo de igual/ diferente. ✓ Responder padrão rítmico diferente.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Equilíbrio: caminhar sobre uma perna. ✓ Pequenas danças circulares. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responder com um padrão tonal diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registrar os padrões rítmicos que dizem na da improvisação. ✓ Introduzir sílabas rítmicas da métrica dupla e tripla em padrões rítmicos de macropulso/ micropulso.
--	--	---

Quadro 14: Plano curricular trimestral – mês 9

Terceiro trimestre		
Mês	9	
Ênfase	Imitar e improvisar	
Etapa prevista	5 - Decifragem do código	
Pautas gerais	Os objetos cooperativos.	
Movimento	Tonal	Rítmico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimento no espaço: saltar no lugar/ saltar deslocando-se. ✓ Pequenas danças circulares. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogo de igual/ diferente. ✓ Padrão tonal com salto. ✓ Responder com um padrão tonal diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogo de igual/ diferente. ✓ Responder padrão rítmico diferente. ✓ Registrar os padrões rítmicos que dizem na da improvisação. ✓ Introduzir sílabas rítmicas da métrica dupla e tripla nos padrões rítmicos de macropulsos e micropulsos. ✓ Insistir no movimento ao imitar ou improvisar padrões rítmicos para ajudá-los a descobrir sua falta de coordenação.

Ao longo dos trimestres, o professor deve checar a programação das classes, os objetivos curriculares, para ser bem consciente da progressão adequada e não se esquecer dos passos indispensáveis para que tenha êxito em seu planejamento.

O professor deve se lembrar também de que o planejamento é uma ferramenta flexível que pode sofrer adequações para que a criança consiga se adaptar ao processo de ensino-aprendizagem de com o seu ritmo, seus gostos e preferências, seus jogos/ brincadeiras favoritas e suas canções preferidas.

Segundo Gordon (2015, p.395) o professor deve estar preparado para saber interpretar e avaliar o desenvolvimento do aluno para poder avançá-lo para os diferentes níveis de competências e de seqüências de aprendizagem de conteúdos.

Destaca-se que para realizar a construção do plano curricular das demais fases da Educação Infantil, o professor pode seguir o modelo apresentado e adequá-lo as fases de conhecimento de cada etapa desse segmento da Educação Básica. Deve-se considerar também os Tipos e Estágios da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon para adequar os repertórios de canções e recitados, as atividades tonais, rítmicas e de movimentos.

Por fim, o educador não pode se esquecer nunca do equilíbrio entre o conhecido (que possui grande importância para a Audição criar familiaridade com o repertório) e o novo (canções novas que sigam alimentando o vocabulário de escuta da criança).

Ressalta-se que as aulas podem ser estruturadas da seguinte forma para que os alunos tenham oportunidade de cantar, recitar, mover-se e jogar/ brincar:

Primeiramente, os alunos podem ser acolhidos com uma canção de saudação. Logo, são trabalhados, alternadamente, os recitados rítmicos e as canções em diferentes métricas e modos musicais. Essas atividades são realizadas por meio de diferentes formas, sempre, adequadas para o momento evolutivo desses seres.

Durante os jogos/ brincadeiras são criados padrões tonais e rítmicos para a imitação e repetição das crianças. Há momentos para exploração vocal dos alunos centrados no encontro da voz de cantar. As percepções dos alunos são estimuladas no que se refere as diferenças dos conteúdos musicais. Podem ser utilizados como instrumento de auxílio dessas atividades lenços, bolas, paraquedas, sinos, pandeiros, ovos sonoros e claves. O professor deve incentivá-los a responderem os estímulos segundo o seu modelo. Enfim, realiza-se a canção de despedida.

Nessas classes, também, pode-se trabalhar imagens do mundo infantil: o zoológico, o parque, uma viagem, a vida cotidiana, os familiares. Trabalha-se o contraste de texturas e

expressividades da música dentro da parte tonal e rítmica nas atividades. Leva-se em conta, igualmente, o comportamento social do aluno na sala de aula (regras de convivência).

O ritmo da classe precisa ser controlado para se conseguir a atenção das crianças e dar andamento ao planejado.

Desse modo, serão observados, pelo professor, durante as aulas, os seguintes aspectos para que ele possa se guiar sobre o desenvolvimento musical das crianças (GORDON, 2015, 419):

- Movimento:
 - ✓ O aluno expressa movimento fluído?
 - ✓ O aluno é capaz de saltar antes de cantar?
 - ✓ O aluno consegue demonstrar a sensação de peso ao mover-se?
 - ✓ O aluno imita o movimento do professor?
 - ✓ O aluno consegue diferenciar as partes do corpo?

- Parte tonal:
 - ✓ O aluno tem a voz de cantar?
 - ✓ O aluno tenta imitar padrões de quinta?
 - ✓ O aluno é consciente de seus desajustes (tonais e rítmicos)?
 - ✓ O aluno entoia a nota de repouso?
 - ✓ O aluno imita a quinta?

- Parte rítmica:
 - ✓ O aluno ajusta seu tempo ao modelo?
 - ✓ O aluno expressa micropulsos?
 - ✓ O aluno imita padrões rítmicos de 2 macropulsos duplo?
 - ✓ O aluno imita padrões rítmicos de 2 macropulsos triplo?
 - ✓ O aluno mostra um tempo estável durante um período?

- Comportamento em classe:

- ✓ O aluno mantém a atenção?
- ✓ O aluno respeita as regras?
- ✓ O aluno mantém uma boa relação com o professor?
- ✓ O aluno se destaca em?
- ✓ O aluno está melhorando em?
- ✓ O aluno mostra um tempo estável durante um período?

Com esses procedimentos, o professor será capaz de planejar, organizar-se, direcionar e controlar melhor suas atividades e o desenvolvimento musical das crianças por meio da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon. Também poderá traçar e alcançar metas e objetivos pré-estabelecidos de forma mais segura e audaciosa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração todos os aspectos apresentados por esta pesquisa, entende-se que a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo, norteador, que serve como um referencial para a construção e efetivação de currículos, na medida em que estabelece aprendizagens essenciais a serem promovidas, progressivamente, de modo adequado à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar.

Percebe-se que, apesar dos avanços das políticas públicas do país em relação a Educação, principalmente, no que se refere ao segmento da Educação Infantil, BNCCEI, ainda faz-se necessário um grande esforço dos governantes para assegurarem a real implementação desses progressos, assim como a acessibilidade das informações constantes nesse documento.

Dessa forma, entende-se que as ações necessárias e de suma importância a serem tomadas para que isso ocorra são: a reformulação dos currículos das escolas por parte de cada sistema ou rede de ensino e cada instituição escolar para que se contemple e garanta, nesse documento, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças previstos na BNCCEI e nos documentos oficiais locais; revisão dos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas para certificar que as ações a serem desenvolvidas estejam de acordo com as competências, conhecimentos e habilidades estabelecidas pela BNCC; formação continuada do corpo docente, já que terão a responsabilidade de ensinar conforme as orientações desses documentos oficiais,

portanto precisam ter total conhecimento da natureza e importância das mudanças propostas, bem como a forma como esses documentos se traduzem em suas práticas pedagógicas; atualização dos materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula para que atendam às expectativas da BNCC, desse modo as escolas devem garantir que o material disponibilizado aos estudantes esteja de acordo com os novos currículos; comunicação com pais e a comunidade escolar para que todos tenham ciência de suas obrigações e direitos no processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se que, em nosso país, garantir o direito da criança pequena a uma educação musical não é tarefa consolidada. Décadas de ausência de uma educação musical sistematizada, na Educação Básica, trouxe prejuízos que talvez possam ser minimizados com a BNCCEI.

Percebe-se que a desinformação sobre a relevância de como ocorre o processo de aprendizagem musical, na Educação Infantil, traz grandes prejuízos para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança.

Enfatiza-se também que o uso da Música, na Educação Infantil, somente para a formação de hábitos, atitudes e comportamentos das crianças oportuniza pouco ou nenhum espaço às atividades de percepção e compreensão das possibilidades e qualidades expressivas dos sons, impedindo-a de assimilar o mundo de forma mais ampla e os modos como ela pode produzir sons e apreciar a sonoridade conforme verificado na literatura estudada.

No que se refere aos questionamentos motivadores dessa pesquisa, pode-se constatar que há grandes relações entre os campos de experiência, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais, para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, presentes na BNCC para a Educação Infantil e a Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar de Edwin E. Gordon.

Primeiramente, entense-se que a BNCC não é um currículo, é uma referência obrigatória. Seu papel é ser um insumo para elaboração e revisão dos currículos da Educação Básica, ao passo que estabelece, por meio de seus objetivos, o rumo para a Educação, ou seja, aonde se quer chegar. Assim como a Teoria de Aprendizagem de Gordon não é um método, é uma base teórica a qual norteia e possibilita a criação de diversos programas curriculares por meio de suas estruturas sequenciais e estratégias de dinâmicas concretas.

Além disso, confirma-se que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais que estão presentes na BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) conversam perfeitamente com as premissas presentes nas metodologias ativas como a TAM de Gordon (escutar, movimentar-se, jogar/ brincar, executar, criar/ imaginar).

Ambas estão estruturadas no “como se aprende”, não no que deve ser aprendido. Elas não especificam quais abordagens ou técnicas devem ser aplicadas pelo docente. Desse modo, escolas e professores têm autonomia para decidirem sobre “como ensinar” e as crianças são protagonistas na construção do seu próprio conhecimento. É importante que as práticas do professor estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, para que a vivência se transforme em uma experiência e tenha, de fato, um propósito educativo.

Enfim, certifica-se que os campos de experiência da BNCC e os tipos e estágios da Audição Preparatória presentes na Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar de Gordon conversam e se relacionam entre si. Esses parâmetros definem quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Esses paradigmas também enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos 11 meses .

Em relação aos objetivos da pesquisa, observa-se que no que se refere as contribuições que a Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon pode proporcionar ao desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, reconhece-se: a construção de uma base sólida auditiva e interpretativa por meio do cantar, do movimentar-se e da aprendizagem dos padrões tonais e rítmicos, desenvolvendo-se, dessa maneira, a Audição Preparatória. Através do desenvolvimento da Audição Preparatória os alunos também são capazes de extrair um maior sentido da música que escutam, interpretam, improvisam.

Por último, conclui-se que foi possível organizar e estruturar um modelo metodológico de atuação da área de Música da escola por meio da TAM para o 2º Período da Educação Infantil, considerando que essa teoria de aprendizagem apresenta ricas informações dando orientações claras quanto o desenvolvimento musical da criança, facilitando a organização de possíveis propostas metodológicas para esse segmento. Destaca-se também que esse plano curricular pode ser adaptado e adequado as demais fases desse segmento da Educação Básica.

Considerando todo o exposto, acredita-se, portanto, que as questões levantadas e os objetivos propostos por essa pesquisa foram respondidos e atingidos respectivamente de forma satisfatória. Contudo, deixa espaços a serem pesquisados e explorados em relação a BNCC e a TAM de Edwin Gordon (Audição), principalmente, no que diz respeito aos outros segmentos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

6. REFERÊNCIAS

AIGAM. *Associazione Italiana Gordon Per L'Apprendimento Musicale*. Disponível em: <https://www.aigam.it/la-m-l-t.html>. Acesso: em 08/01/2021.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à Metodologia do trabalho científico*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

ANDRIES, Luísa N. de Freitas. *Música e Educação Infantil: formação do pedagogo e diferentes propostas de Educação Musical* [Trabalho de conclusão do curso de Graduação em Licenciatura em Música]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

ANTUNES, Ana; ALMEIDA, Isabel. *Educação Musical: da Teoria à Prática*. Escola Superior de Educação de Leiria. Leiria, 2002.

AQUINO, L. M. M. L. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. *Orientação Curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais*. In: Vasconcellos, V.M.R. (Org.). *Educação da Infância: História e Política*. 2 ed. Niterói: Editora da UFF, 2011.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. *Introdução à pesquisa em música*. Disponível em: https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/602789/mod_resource/content/1/Apostila_Final_parte_2_1_19-1.pdf. Acesso: em 03/04/ 2021.

BARROS, Aidil Jesus de Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2014.

BAVA, Arthur. *Musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade: a abordagem à criança e aos processos de ensino e aprendizagem em música a partir de Winnicott, Lapierre e Gordon*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

BEYER, Esther. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da Música a partir da teoria de Piaget*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios>>. Acesso em: 29/06/2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 4ª versão*. Brasília, DF, Dez./ 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Campos de Experiência: *efetivando direitos de aprendizagens na Educação Infantil*. Disponível em: < <https://movimentopelabase.org.br/wp->

content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%A7%C3%A3o-Ancias-PDF-interativo-2.pdf>. Acesso em: 29/01/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 400p, 2015b. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº. 12.796/ 2013, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de abril de 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 164p, 2010b.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação; n. 83).

BRASIL. *Insumos Para O Debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas*. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 15, de 26 de junho de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. 1996. São Paulo: Átomo, 2003.

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

CAIN, T. *Investigación-acción en educación musical*. In: DÍAZ, M.; GIRÁLDEZ, A. (coords.). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó, 2013.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. *BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades?* Retratos da Escola, v. 9, n. 17, p. 353-366, 2015.

CAMPOS, M. M.M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. *Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas*. In: BRASIL. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto, orgs. *Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC*, 1.Ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CARA, D. *Municípios no pacto federativo: fragilidades sobrepostas*. Retratos da Escola, v. 6, n. 10, p.255-273, 2012.

CASPURRO, H. (2007). *Audição e Audição: O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta*. In Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, Porto: APEM, 127, pp. 16-27.

COUTINHO, J. *As ONGs: origens e (des)caminhos, 2005*. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v13_14_joana.pdf>. Acesso em: 30 de maio. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa, *Base Nacional Comum curricular: Dilemas e Perspectivas*, 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FALCÃO, L. M. G. *Música e Processamento Auditivo: interrelações, conceitos e práticas*. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2016.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, R. H. M. M *Uma discussão entre os conceitos de Ouvido Interno, Representação Mental, Imagética, Audição e Prática Mental e suas implicações para a Cognição Musical*. Publicado nos Anais do XII SIMCAM, UFRGS, 2016.

FREIRE, R. J. D. *A criança e o outro: interações significativas na infância*. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2011.

FREIRE, Ricardo Dourado. *Contribuições de Bruner e Gagné para a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*. In: *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_04-038.pdf. 07/01/2021.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLTARA, Bianca M. T. *Obrigatoriedade do ensino de Música nos anos iniciais da educação básica: o que os estudantes de Pedagogia pensam sobre isso? Graduação em Pedagogia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

GORDON, Edwin E. *Learning Sequences in Music – skill, content and patterns. A Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, INC, 2003a.

GORDON, Edwin E. *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications, INC, 2003b.

GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GUERRA, Tereza. *Crianças Índigo e Cristal: A Ponte Arco-íris de Novas Dimensões e Vibrações: A Educação do Novo Tempo*, 2. ed. São Paulo: Madras, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional - Currículo e Movimento: Perspectivas Atuais. Minas Gerais: Belo Horizonte. 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola na República*. Pro-Posições, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990.

KOGA, Fabiana Oliveira. *Avaliação comparativa em educação e Música entre crianças precoces com comportamento de superprodução e crianças com desenvolvimento típico*. Dissertação (Mestrado). Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, 2015.

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

MARIANO, F. L. R. *Música no berçário: Formação de professores e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*. 2015. 259 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola*. In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, p. 34-38, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Monique A. *A música nos currículos de Pedagogia: espaço em disputa*. Anais do XIX Congresso Anual da ABEM. Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, Keyla Rosa de. *Panorama da Educação Musical: Práticas Metodológicas em Duas Escolas de Música de Goiânia – GO*. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2011.

OLIVEIRA, D. *Regulamentação das políticas educacionais da América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes*. Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

PÉREZ, Marisa. *Jugando con la Música Niñas y Niños: Currículo para a Educação Musical Infantil Según la Music Learning Theory de Edwin Gordon*. IGEME, Instituto Gordon de Educación Musical España. Madrid, 2018.

PÉREZ, Marisa. *Jugando con la Música Bebés: Currículo para a Educação Musical Temprana Según la Music Learning Theory de Edwin Gordon*. IGEME, Instituto Gordon de Educación Musical España. Madrid, 2017.

RODRIGUES, H. (1997b). *Música para os pequeninos: Elementos da perspectiva de Edwin Gordon*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, 95, 16-18.

RODRIGUES, H. (1996b). *“Thank you, Doctor Gordon”*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, 88, 8-14.

SANTANA, Katiane Cardoso; MATA, Áurea Augusta Rodrigues da. *A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal: Realize, 2016. v. 1, p. 1-12.

SANTOS, Marcy de Lima. *As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida*. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. Minas Gerais, 2013.

SILVA, I. O. *Educação infantil no Brasil. Pensar a Educação em Revista*, v. 2, n. 1, p. 3-33, 2016.

SILVA, Ileizi L. F.; VICENTE, D. V.; ALVES NETO, H. F.. *A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, p. 330-342, 2015.

SOARES, A. S. *A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. Práxis Educativa*, v. 10, n. 2, p. 511-532, 2015.

STAVRACAS, Isa. *O papel da Música na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado). São Paulo, Universidade Nove de Julho, 2008.

TORMIN, M. C. *Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche*. Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

UNESCO, *Relatório Delors: Educação um Tesouro a Descobrir*, disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. acesso em maio. 2021.

VALERIO, W.; REYNOLDS, A.; BOLTON, B.; TAGGART, C.; & GORDON, E. *Music play: The early childhood music curriculum guide for parents, teachers, and caregivers*. Chicago, IL: GIA Publications, 1998.

VIANA, Érica. *A linguagem musical na Educação Infantil: reflexões e possibilidades*. Dissertação (Mestrado). Araraquara, Centro Universitário de Araraquara, 2016.

WERLE, K; BELLOCHIO, C.R. *A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da ABEM*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.22, 29-39, set. 2009.