

MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA



MÁRCIA PAROQUE DE LIMA

Pedagoga; Professora da educação infantil e fundamental I.

RESUMO

O objetivo do presente artigo constitui uma reflexão-proposição acerca da arte educação já na educação infantil. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, na qual nossas fontes são documentos legais referentes ao nível de ensino em questão, bem como pesquisas acadêmicas. Desse modo, apresentamos a trajetória da organização de tempos e espaços no referido nível de ensino, conforme documentos legais e pesquisas cernes da área em questão. Num segundo momento apresentamos propostas oriundas de pesquisas acadêmicas no que diz respeito às proposições de formas de intervenções na prática em sala de aula mediante o trabalho com imagem da obra de arte e musicalidade. Constatou-se com os resultados apontaram que os trabalhos com imagens das obras de artes e musicalidade convergem com documentos legais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) no sentido de estender os direitos dos sujeitos da educação infantil à apropriação das artes visuais, bem como da musicalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Educação; Artes Visuais; Musicalidade.

INTRODUÇÃO

O contexto no qual se insere o presente artigo é a arte educação no âmbito da educação infantil no Brasil, especificamente buscou-se propor arte educação mediante o trabalho pedagógico com a imagem da obra de arte e com a musicalidade já no referido nível educacional. Para tanto, destacamos o brincar na organização de tempos e espaços da educação infantil enquanto uma conquista de direitos.

Primeira etapa da educação básica, tendo recebido esse estatuto em decorrência da Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, conforme artigo nº 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nesse sentido, é imprescindível a arte educação no cotidiano destas crianças.

No artigo n.4 da referida Lei estabelece-se o dever do estado quanto a oferta de educação desde a infância, cabendo aos municípios encarregados de garantir o atendimento educacional, com qualidade, às crianças em idades entre 0 e 5 anos, em creches e pré-escolas, resguardadas as devidas condições para o acesso e permanência dos sujeitos em desenvolvimento.

Posto isto, nossa problematização é constituída a partir da hipótese de que é possível já na educação infantil trabalhar com arte. Sendo assim, quais são as formas de intervenções na prática em sala de aula referentes à construção de tempos e espaços da educação infantil onde o brincar é mediado pela imagem da obra de arte e a musicalidade?

Por nossa conta e risco, enfatizamos que imagens de obras de artes podem fazer parte da prática pedagógica já no contexto da educação infantil, isto é, mediante a intervenção prática em sala de aula por parte dos professores, portanto sugerimos o brincar mediado pela imagem da obra de arte e pela musicalidade.

Nesse sentido, o presente trabalho foi orientado segundo o principal objetivo de verificar nas pesquisas de Oliveira em 2016 e Barbosa (2010) propostas de intervenções práticas do trabalho da imagem da obra de arte e com a musicalidade na organização de tempos e espaços na educação infantil, a fim de propiciar educação estética já na primeira infância.

Acerca da relevância deste artigo, destacamos que as propostas de intervenções práticas aqui apresentadas poderão subsidiar, sobretudo, o trabalho de futuros professores iniciantes da disciplina Arte que, ao aplicá-las, verificarão as habilidades e competências necessárias ao trabalho docente comprometido com a educação estética dos alunos.

Metodologicamente, na plataforma Google Acadêmico, a partir do descritivo “arte na educação infantil”, realizamos um levantamento bibliográfico por meio da qual obtivemos nossas fontes, reiteramos Oliveira (2016) e Barbosa (2010). Desse modo, verificamos nas pesquisas investigadas possibilidades de intervenções práticas na sala de aula com imagem de obra de arte e musicalidade na organização de tempos e espaços na educação infantil.

Assim sendo, apresentamos nossa pesquisa dividida em 3 tópicos. No primeiro, traçamos o percurso histórico da creche no Brasil, tendo em vista aspectos cernes - legislação, concepções, finalidades, políticas e as características dos trabalhadores que a elas se dedicaram. Desse modo, num segundo momento, apresentamos, precisamente, a proposta de intervenção na prática em sala de aula referente à construção de tempos e espaços da educação infantil onde o brincar é mediado pela imagem da obra de arte. E, num terceiro momento, o trabalho em sala de aula com musicalidade. Por último, nossas considerações finais. Desse modo, constatamos sobretudo que os trabalhos com a imagem da obra de arte e com musicalidade convergem com documentos legais, tais a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) no sentido de estender os direitos dos sujeitos da educação infantil à educação estética.

ARTE EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O PERCURSO HISTÓRICO DA CRECHE NO BRASIL

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica 9394/96 (LDB), importantes conquistas têm sido observadas no campo da educação infantil. No entanto, há um longo percurso histórico até aqui. Neste tópico, analisaremos o referido percurso - legislação, concepções, finalidades, políticas e as características dos trabalhadores que a elas se dedicaram.

Historicamente, as primeiras creches surgem na França, em meados do século XVIII. Naquele momento, tais instituições tinham como principal objetivo prestar assistência, guardar e proteger as crianças, com até 3 anos, saudáveis, enquanto suas mães trabalhavam.

No Brasil, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, criado em 1899, entre suas várias finalidades, atuava na implantação de creches visando ao atendimento alimentar de crianças até dois anos de idade, enquanto suas mães desenvolviam atividades laborais.

No percurso da institucionalização da creche no país, muitas foram as configurações obtidas e/ou assumidas por este segmento, mormente associado ao assistencialismo, higienismo e ao caritativíssimo.

As creches brasileiras seguiram a tendência internacional de atendimento às crianças das classes populares menos favorecidas, em entidades filantrópicas, assistenciais; em locais de trabalho, principalmente com o advento CLT Lei nº5.452/1943, que determinou em artigo nº389, parágrafo primeiro que estabelecimentos em que trabalhassem, pelo menos, 30 mulheres com idade superior a dezesseis, deveriam ofertar local apropriado para guarda, sob vigilância e assistência dos filhos destas trabalhadoras no período de amamentação.

Não se pode ignorar também o surgimento de um tipo de atendimento, absolutamente precarizado, que se difundiu como “mãe crecheira” tendo sido estimulados por líderes políticos em diferentes regiões do país, conforme denúncia Rosemberg (1986).

A referida autora lembra-nos que o atendimento à pequena infância, seguiu a passos muito lentos no sentido de olhar a criança como um sujeito pleno, digno e possuidor de direitos (BRASIL, 2009a; 2009b). Nessa perspectiva, as iniciativas de cuidado e atenção promovidas resultaram em insuficiências precárias. Pois não se tratava apenas de um lugar para manter (proteger, cuidar e nutrir) a criança durante o período de trabalho da família responsável, tratava-se de ofertar a educação em condições dignas para o crescimento e para o desenvolvimento integral sem dissociar este direito de outros igualmente fundamentais.

Da concepção de “mal necessário”, como argumentam os tomadores de decisão por volta dos anos de 1960 e 1970, ao constructo de creche como um direito social fundamental de todas as crianças, como preconizam os ordenamentos legais mais recentes, corroborados por estudos advindos da área da educação entre outros, a creche enfrentou grandes obstáculos e contou com a luta das mulheres por igualdade de direitos e reivindicações da sociedade pela ampliação do acesso à educação pública de qualidade.

Entre os anos de 1970 e 1980, houve um aumento no número de creches, que naquela ocasião se vinculava à Secretaria do Bem-estar Social. Essas unidades, embora desenvolvessem atividades educativas essenciais, ficaram maculadas como espaços de assistência e cuidado e não de educação. Com a LDB, mediante o cumprimento do artigo nº 89, a creche, que fora mantida por órgãos da assistência social, passou a compor os sistemas de ensino. Ainda vale destacar que a LDB também determinou prazo para que a situação das educadoras fossem regularizadas. Nesse novo contexto político e social, a experiência de ser mãe ou de já ter cuidado de crianças anteriormente não bastava para atuar na educação e cuidar da primeiríssima infância.

Muitos municípios brasileiros e o próprio Governo Federal ofereceram às trabalhadoras cursos para a conclusão dos níveis básicos e incentivaram a formação em nível superior. Salientamos que houve ainda nos níveis de organização dos municípios alterações de nomenclatura dos cargos ocupados por estas profissionais, abertura de concursos públicos para contratação de docentes formadas no magistério e ou nível superior, entre outras iniciativas voltadas à organização e qualificação do atendimento em creches e pré-escolas, ao longo dos últimos 25 anos.

A década de 1990 registra importantes movimentos para a legitimação da creche como instrumento no combate às desigualdades sociais. Naquele contexto, fora publicada a Resolução CEB Nº 1, DE 7 de abril 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em três volumes e da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil. Estes documentos apesar das críticas recebidas à época, subsidiaram no processo de orientação das práticas pedagógicas em creches e pré escolas, ressaltando os seguintes princípios como norteadores dessas ações: a) éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1999, art.3º).

Na continuidade, tem-se a revisão das DCNEIs, por meio do Parecer CNE/CEB Nº20, de 9 de dezembro de 2009: que, preservando tais princípios propõe como um dos desafios e compromissos da Educação Infantil brasileira, entre outros aspectos, promover “a equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso à bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2009).

Oferecer educação de qualidade na educação infantil implica na garantia de inúmeros fatores, considerados decisivos para o crescimento saudável e para o desenvolvimento global da criança. Tal concepção requer a não fragmentação dos bebês e crianças “nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no co-

nhcimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual” (BRASIL, 2009).

Na educação infantil, o entendimento segundo o qual a criança é ser histórico e social, detentora de direitos, que produz cultura, é basilar na proposição de práticas pedagógicas. Decorrem desse entendimento a indissociabilidade dos atos de educar e cuidar bem como da importância de se promover brincadeiras e interações significativas e potencializadoras das capacidades humanas. Nessa perspectiva, a organização de tempos e espaços, a seleção de materiais, organização de eventos e mobílias requer a atenção dos adultos, disponibilidade para refletir sobre as possibilidades oferecidas aos bebês e as crianças, garantindo-lhes condições para ampla movimentação, investigações, explorações, autodescobertas etc.

Tanto a organização dos espaços, como a organização e seleção dos materiais (brinquedos, objetos, recursos didáticos) deve ser pensada no sentido de que a creche é um lugar habitado por bebês e crianças e por adultos, com diferentes trajetórias e experiências de vida.

Esta instituição não é apenas um espaço para, meramente, estar ou de passagem, é o lugar onde meninos e meninas crescem, se desenvolvem e partilham, produzem culturas, na companhia de coetâneos de pessoas mais velhas qualificadas para o trabalho.

Essa tarefa de planejar os espaços em ambientes implica também considerar o que as crianças, as famílias e os diferentes protagonistas da creche e da comunidade local pensam e acreditam sobre a educação de crianças pequenas, o que as políticas educacionais e estabelecem para o segmento e as condições socioculturais locais.

O Parecer nº 20/2009, que resultou na nova redação dada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009 (Resolução Nº5, de 17 de dezembro 2009), estabelece que as unidades de educação infantil assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009). Nesse sentido, quando se organizam tempos e espaços, a professora ou professor buscará responder às expectativas, interesses, anseios e necessidades próprias de cada faixa etária.

A organização de tempos e espaços coletivos na creche deve levar em conta que os espaço se refere à materialidade, enquanto o ambiente constitui-se da associação entre essa materialidade e as relações pessoais, profissionais e afetivas. Quando falamos da creche como lugar, estamos considerando o tempo e o ambiente vivido e internalizado pelos sujeitos da relação pedagógica. Nesse sentido, conforme as DCNEI, a organização de tempos, espaços e materiais, deve corresponder à construção de ambientes que se caracterizem como lugares propícios para o crescimento e desenvolvimento, mediados pela brincadeira e por interações profícuas. Nessa via, a estruturação da identidade individual de cada criança pequenininha é possibilitada, visto que forma como são organizados e são disponibilizados, se estão ou não acessíveis os objetos e materiais, bem como suas características vão sendo incorporadas de maneiras diferentes pelos sujeitos e, portanto, passam a ter significações outras para cada ser humano a partir de sua história de vida.

Segundo Barbosa e Horn (2001), a organização de tempos e espaços na educação infantil, na perspectiva do direito das crianças, requer que os educadores saibam “ver” e “ouvir” as crian-

ças em sua integralidade de ser, ou seja: requer uma escuta atenta, ética e sensível, bem como a clareza às experiências educativas das crianças exigem planejamento, avaliação e revisão. Nesse sentido, vale indagar sobre: o que planejar? Quais interesses levar em conta? por que este e não outro? quais materiais; onde será; como; quanto tempo?

O planejamento exige que o professor revisite suas práticas indagando-as, buscando reorientá-las no sentido de garantir às crianças as máximas possibilidades de viver o seu tempo de infância naquele grupo e naquela comunidade escolar. Por fim, as autoras nos ajudam na compreensão de que o ambiente educativo deve ser pensado e construído em conjunto com as crianças, valorizando suas culturas e trajetórias, de modo a revelá-las protagonistas nos processos de desenvolvimento, aprendizagem e interação social.

Traçamos, portanto, o percurso histórico da creche no Brasil, tendo em vista aspectos cernes - legislação, concepções, finalidades, políticas e as características dos trabalhadores que a elas se dedicaram - para, num segundo momento, precisamente, apresentar as propostas da imagem da obra de arte e da musicalidade à organização de tempos e espaços na educação infantil.

INTERVENÇÃO NA PRÁTICA EM SALA DE AULA: TEMPOS E ESPAÇOS ONDE O BRINCAR É MEDIADO PELA IMAGEM DA OBRA DE ARTE

Para a contribuição ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação infantil mediado pela imagem da obra de arte, especificamente acerca de formas de intervenção na prática em sala de aula, trouxemos a dissertação de mestrado defendida por Oliveira em 2016. Nela, a autora analisou a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte com um grupo de crianças de 4 anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Vitória-ES. O objetivo dela constituiu investigar como a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte potencializa a educação estética de crianças do referido nível de ensino.

Para tanto, foi realizada uma ação pedagógica - brincadeira com o quebra-cabeça tridimensional composto por imagens de obras de arte. Tal ação pedagógica divide-se em três momentos: 1) o momento de escolha das imagens das obras de arte com as crianças, 2) a experiência do brincar usando o quebra-cabeça e 3) a brincadeira e a vivência com as imagens, ou seja, os momentos de repetição da brincadeira. Segundo a autora:

“[...] a pré-seleção desses artistas teve como eixo norteador a brincadeira, com o propósito de aproximá-las do universo infantil. As imagens de Ângela Gomes foram selecionadas também pelo fato de retratarem paisagens ou pontos turísticos da cidade de Vitória e Região Metropolitana da Grande Vitória.” Oliveira, (2016, p. 65).

A escolha das imagens foi realizada com as crianças sentadas no tapete da sala de artes, de frente para a parede em que elas foram projetadas, usando meu notebook pessoal e o projetor de imagens do Cemei. A projeção objetivou uma melhor visualização e detalhamento das imagens das obras de arte. A proposta foi escolher com as crianças três obras de cada artista, com as quais posteriormente o brinquedo seria construído, para que, na sequência, pudesse ser utilizado em ação pedagógica durante as aulas de artes. Oliveira (2016, p. 65).

Segundo a autora, durante a projeção da imagem da primeira obra de Ângela Gomes, as falas das crianças evidenciaram que a escolha do eixo norteador brincadeira foi acertada. A pesquisadora prosseguiu com a ação pedagógica:

[...] Aproveitei, então, para fazer algumas colocações sobre a artista Ângela Gomes. Levando em conta que a maioria da turma ainda não se apropriou dos códigos da leitura e da escrita, pontuei que seu nome estava assinado no rodapé da obra. Informei que a artista é capixaba e que ela aprecia desenhar paisagens da nossa terra. Esclareci que o parque retratado na imagem da obra de arte localiza-se em um bairro bem próximo, informando às crianças que projetaríamos outra imagem e que depois elas precisavam dizer de quais elas mais haviam gostado. Oliveira (2016, p. 66).

A pesquisadora ressalta que neste momento as crianças relacionaram as imagens ao ambiente familiar e com o bairro onde residem.

Após a exposição das imagens, iniciou-se a seleção das 3 imagens utilizadas na confecção do quebra-cabeça tridimensional. As crianças escolheram as 3 da artista Ângela Gomes: “Férias em Marechal Floriano”; “Pedra da Cebola” e “Brincadeira de Criança na Igreja dos Reis Magos em Nova Almeida”. Em seguida, nova exposição e os sujeitos selecionaram 3 imagens das obras de Ivan Cruz: “Jogando bola”, “Bolinha de sabão” e “Rodando pião”. Para a apresentação do quebra-cabeça, organizaram o grupo em círculo, de modo que todos pudessem ser vistos. Algumas crianças observaram a pesquisadora colando o papel cenário branco sobre a mesa em que seria realizada a atividade com o brinquedo e fizeram comentários. Ela explicou ao grupo que a partir das imagens escolhidas um brinquedo havia sido produzido. Dado o tempo reservado ao desenvolvimento da atividade (50 minutos) duas crianças, um menino e uma menina, foram escolhidos aleatoriamente para montar o brinquedo. Assim sendo, as peças do quebra-cabeça foram embaralhadas e montadas pelas crianças.

Segundo Oliveira (2016), os resultados mostraram que foi possível criar circunstâncias favoráveis ao ensino da arte para crianças pequenas a partir da brincadeira de montar o quebra-cabeça composto pelas imagens de obras de arte. Desse modo, é possível vislumbrar novas formas de aprender e ensinar arte, pois, nos momentos em que as crianças brincavam, foram proporcionadas condições que favoreceram a experiência estética.

INTERVENÇÃO NA PRÁTICA EM SALA DE AULA: TEMPOS E ESPAÇOS ONDE O BRINCAR É MEDIADO PELA MUSICALIDADE

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura.

A contribuição da musicalidade na educação infantil consiste em:

Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. [...] (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (Grifos do documento).

Nesse sentido, Barbosa traz alertas significativos sobre a musicalidade. Primeiramente, faz-se imprescindível que a musicalidade em si seja estudada, ou seja, é necessário que os conteúdos próprios da linguagem musical sejam trabalhados. a música não deve ser trabalhada apenas como complemento de outro conteúdo:

Quando se toma a música apenas como instrumento para aprendizagem ou memorização de outros conteúdos (não-musicais) ou quando toda a atividade musical é voltada para o preparo de “apresentações” em datas comemorativas, o conteúdo propriamente musical (conteúdo relativo à linguagem musical) é deixado de lado; não se dá à música o devido valor na formação do indivíduo e, conseqüentemente, não se contribui para a sua efetivação no currículo das escolas regulares. (BARBOSA, 2010, p.98).

Mas quais são esses os conteúdos que, na Educação Infantil, darão à música o seu real valor na formação dos indivíduos? Para tanto, a autora apresenta uma proposta didático-pedagógica com o trabalho de música.

a) Segundo a mesma, nas atividades relacionadas ao corpo movimento, é possível trabalhar as possibilidades de uso da movimentação corporal na compreensão de aspectos musicais;

b) Ao trabalhar com gesto e palavra o professor pode inserir a música e assim relacionar música, gesto e palavra;

c) Nas atividades com desenhos a proposta é que as crianças desenhem a partir de uma escuta musical;

d) Possibilitar que a criança aprenda os contrastes:

Envolve a escuta atenta de peças musicais, cuja forma seja “visivelmente” delimitada por contrastes marcantes em termos de ritmo, de melodia, de andamento (diferentes velocidades), de textura (diferentes arranjos instrumentais) etc. Como eu disse anteriormente, as categorias não são fechadas em si mesmas, portanto, aqui, é possível propor, por exemplo, uma história ou personagens que vivenciam situações diferentes em cada parte da peça a ser ouvida (no caso de não ser uma música com letra) para tentar estabelecer relações significativas e perceber os contrastes. (BARBOSA, 2010, p.105-106).

e) Também é indispensável o trabalho rítmico. A proposta é partir de canções folclóricas e acompanhar com palmas, batidas de pés, outros sons produzidos com o corpo ou instrumentos de percussão (que podem ser construídos com sucata, como chocalhos de garrafinhas pet, tambores de lata ou de potes plásticos etc.), marcando, por exemplo, as sílabas cantadas, depois somente as sílabas fortes e, posteriormente, dividindo o grupo em dois, a fim de executar os dois acompanhamentos ao mesmo tempo.

f) A última categoria de trabalho com a música na educação infantil é o relaxamento. Ouvir com o objetivo de distinguir aspectos musicais. Enquanto os ouvidos trabalham, outras partes do corpo relaxam.

Desse modo, verificamos a proposta de musicalidade à educação infantil, segundo a autora acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo trouxemos duas propostas de intervenções práticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula, especificamente no âmbito da educação infantil. As propostas estão atreladas às concepções de educação infantil preconizadas na LDB entre outros documentos legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular, pois enfatizam a educação estética já na primeira infância.

Para tanto, primeiramente, apresentamos a trajetória da organização de tempos e espaços no referido nível de ensino, conforme pesquisa bibliográfica. Num segundo momento apresentamos a proposta de intervenção prática oriunda da pesquisa de mestrado de Oliveira (2016) que trata de uma intervenção na prática em sala de aula mediante o desenvolvimento do trabalho com imagem de obras de artes. E, por último, a pesquisa Barbosa (2010) que trata do trabalho pedagógico com música em salas de aula da educação infantil.

Por último, destacamos que os resultados apontaram que os trabalhos com as imagens de obras de artes e musicalidade convergem com documentos legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Comum Curricular Nacional (BNCC) no sentido de estender os direitos dos sujeitos da educação infantil à educação estética.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. Silveira & HORN, M. da G. S. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001 (reimpressão em 2018). p. 67-79.

BARBOSA, M. F. S. **Música na escola: diretrizes metodológicas para professores não-especialistas**. In: V Seminário Fala Outra Escola, 2010, Campinas. Anais do V Seminário Fala Outra Escola. Campinas, 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/450/1/01d14t07.pdf> Acesso 05 mar. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB Nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009a. (Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14).

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE/CEB, 1999 (revogada pelo parecer CNE/CEB Nº20/2009).

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Resolução CEB/CNE Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009b.

OLIVEIRA, A. P. F. **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma experiência estética com crianças pequenas**. Orientadora: GerdaMargitSchützFoerste. 2016. 131f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.