

MÚSICA E MOVIMENTO NO BERÇÁRIO: POTENCIALIZANDO O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL¹

Rute Estanislava Tolocka

Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brasil.

Kelly Cristina Freire Siqueira

Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brasil.

Renato Mendes

Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brasil.

Mayara Mascarenhas de Lima

Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Brasil.

Resumo

Há pouca prática de atividades motoras sistematizadas em classes de berçário. Objetivou-se implantar um programa de atividade motora com música para bebês. Foi realizada uma pesquisa-ação, em uma classe de berçário com seis bebês, seus respectivos pais e professores, em duas temáticas: imitação de animais e exploração de materiais. Observou-se que os bebês realizaram habilidades motoras básicas que possibilitaram expressões de diferentes ritmos musicais, imitação de animais, expressão de emoções e utilização de diferentes vias neuronais. Houve bom entrosamento entre professores, pais e pesquisadores. Considera-se, assim, que atividades com música podem ser empregadas em classes de berçário para oportunizar vivências motoras de forma lúdica, as quais são importantes para o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Creche. Exercício. Música. Desenvolvimento infantil.

MUSIC AND MOVEMENT IN THE NURSERY: POTENTIALIZING INTEGRAL DEVELOPMENT

Abstract

Systematized motor practice is scarce in nursery classes. This study aimed to offer a program with motor activity and music for babies. An action research was carried out in a nursery class with six infants, their respective parents and teachers, in two themes: imitation of animals and exploration of materials. It was observed that infants performed basic motor skills that allowed expressions of different musical rhythms, imitation of animals, expression of emotions and stimulation of different neuronal pathways; there was good interaction between teachers, parents and researchers. It is considered, therefore, that activities with music can be used in nursery classes to offer motor experiences in a playful way, which are important for integral development.

Keywords: Child Day Care Centers. Exercise. Music. Child development.

¹ Agradecemos a CAPES e ao CNPq pelo apoio dado a este estudo.

MÚSICA Y MOVIMIENTO EN EL BERÇARIO: POTENCIALIZANDO EL DESARROLLO INTEGRAL

Resumen

La práctica de actividades motoras sistematizadas es escasa en clases de guardería. Se trató de implantar un programa de ejercicios con música y movimiento activo para bebés. Se realizó una investigación-acción, en una clase guardería con seis bebés, sus respectivos padres y profesores, en dos temáticas: imitación de animales y exploración de materiales. Se observó que los bebés realizaron habilidades motoras básicas que posibilitaran expresiones de diferentes ritmos musicales, imitación de animales, expresión de emociones y estimulación de diferentes vías neuronales; hubo un buen entendimiento entre profesores, padres e investigadores. Se considera, así, que actividades con música pueden ser empleadas en clases de guardería para dar vivencias motoras de forma lúdica, las cuales son importantes para el desarrollo integral.

Palabras clave: Guarderías Infantiles. Ejercicio. Música. Desarrollo infantil.

Introdução

É crescente o número de crianças atendidas em escolas infantis e este tende a aumentar; metas governamentais em todo o mundo apontam para a escolarização como forma de educação infantil que pode reduzir desigualdades sociais, o que tem tornado essa etapa de ensino um foco de pesquisas e políticas públicas em todo o mundo (MOSS, 2011).

O estabelecimento da educação infantil, como parte da educação básica, pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades nas crianças. O modelo que dá suporte a essa afirmação baseia-se na ideia de que a intensidade de desenvolvimento do cérebro é muito grande nos primeiros anos de vida, que nessa faixa etária as crianças são suscetíveis a mudanças internas e que as oportunidades oferecidas nesse período trarão reflexos para toda a vida e, em especial, refletirão na condição socioeconômica futura (PENN, 2002).

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, estudos longitudinais que acompanharam bebês até a adolescência mostraram que a permanência das crianças por várias horas na escola auxiliou no desenvolvimento cognitivo e/ou da linguagem. No entanto, efeitos não desejáveis da exposição das crianças à educação infantil, tais como problemas de comportamento e atrasos no desenvolvimento motor, foram detectados (SYLVA et al., 2004; BELSKY et al., 2007).

No Brasil a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, as creches foram incluídas no setor educacional e a educação infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), passando a desempenhar um papel fundamental na educação, assim como, no desenvolvimento integral dessas crianças (BRASIL, 1998). Entretanto, problemas com a qualidade e a infraestrutura dos estabelecimentos que atuam nesse nível de ensino foram encontrados em escolas de diferentes capitais (CAMPOS et al., 2011) e há falta de estimulação de diferentes aspectos do desenvolvimento, principalmente de possibilidades de movimento oferecidas às crianças (IZA; MELLO, 2009; PINTO, 2011; FARIA et al., 2010).

Essa carência de estímulo dentro das instituições pode ser explicada por dificuldades na orientação pedagógica para profissionais da área, inadequação de materiais utilizados (DEFILIPPO et al., 2012; RODRIGUES et al., 2013; GIACHETTA et al., 2010; RIBEIRO; BELTRAME, 2010) e pode estar ligada a atrasos no desenvolvimento motor que têm sido

detectados em crianças atendidas em escolas infantis (SANTOS et al., 2009; BALTIERI et al., 2010).

As rotinas escolares nessa etapa de ensino direcionam a maior parte do tempo para atividades ligadas à higienização e à alimentação e pouco tempo para atividades motoras (PINTO, 2011; FARIA et al., 2010); no entanto, para um desenvolvimento saudável dos bebês, deve-se estimular a atividade motora desde o nascimento, especialmente com brincadeiras ao nível do chão (JONES; OKLEY, 2016). A utilização de jogos e brincadeiras nesse nível de ensino pode promover o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais (TOLOCKA; BROLO, 2010).

Diante desse quadro de crescente institucionalização na mais tenra idade e da preocupante desqualificação apontada nos estudos, agravada com rotinas estressantes e com pouca possibilidade de movimentação pelo espaço, torna-se necessária a realização de estudos que apresentem experiências de práticas didáticas que possibilitem vivências motoras.

As instituições infantis devem elaborar um fazer pedagógico rico em movimento, ludicidade e interação social, o que pode ser realizado através da música e de objetos sonoros. A manipulação de objetos e o uso de diferentes sons proporcionam aos bebês interação com o meio ambiente, gerando a compreensão do mundo ao seu redor, uma vez que sons e a manipulação de objetos ativam receptores sensoriais, áreas de associações no córtex frontal, bem como vias motoras que geram respostas no meio ambiente, as quais também são percebidas pelo bebê, iniciando-se um ciclo de ações em resposta a demandas ambientais (LENT, 2001).

Rauscher et al. (1997) demonstraram que o treinamento com música aprimora o raciocínio espaçotemporal de pré-escolares, produzindo modificações de longo prazo em circuitos neurais subjacentes em regiões não primariamente relacionadas à música. Deli et al. (2006) mostraram que um programa como atividades motoras e músicas potencializa o desenvolvimento de habilidades motoras básicas de crianças com média etária de 5 anos, e a revisão bibliográfica feita por Hallam (2010) apontou que há evidências empíricas de efeitos de envolvimento com música no desenvolvimento intelectual, social e pessoal de crianças e adolescentes, desde que essas experiências sejam agradáveis para eles.

No entanto, até o momento não foram encontrados estudos que apresentem propostas de programas com música e atividades motoras para bebês em escolas infantis públicas.

Assim, o objetivo deste estudo foi implantar um programa de atividade motora com música em uma classe de berçário, verificando as habilidades motoras vivenciadas pelos bebês.

Procedimentos investigativos

Trata-se de uma pesquisa-ação (TRIP, 2005), com um grupo definido por critério de conveniência e exequibilidade, por escolha mútua, que ocorreu a partir da procura da coordenação de uma escola infantil. Essa escola situa-se em um município que tem aproximadamente 400 mil habitantes, com renda per capita no PIB em torno de 31 mil. A cidade está em franco desenvolvimento econômico, principalmente no setor industrial, e conta com forte setor educacional, que inclui importantes universidades que atraem novas atividades econômicas. A renda média é de 3,1 salários mínimos dos trabalhadores formais, e 30,8% de sua população tem rendimento mensal, por pessoa, de até meio salário mínimo (IBGE, 2017).

O grupo pesquisado foi composto pelo coordenador da instituição, duas professoras regentes da sala, os seis bebês, de 6 a 18 meses de idade, matriculados nessa escola, bem como seus pais.

Nessa escola, antes da inserção dessas atividades, as crianças passavam muito tempo em atividades sedentárias, incluindo três horas direcionadas apenas ao tempo de descanso, além de horas gastas em atividades de higiene e alimentação e espera por esses cuidados. Na rotina, segundo documento da instituição, não havia horário previsto para a prática sistematizada de atividade motora, embora os bebês tivessem um horário de parque nas áreas externas.

O programa contou com reuniões semanais de pesquisadores com a coordenação e os professores da instituição para determinar possíveis temas a serem trabalhados com os bebês.

Para a integração dos pais, foram realizados três encontros. No primeiro, foram acolhidas opiniões sobre a rotina vivenciada pelos bebês. No segundo, foram estabelecidos diálogos sobre o programa em curso e uma palestra sobre necessidades do desenvolvimento infantil. No último encontro os pais realizaram, junto com seus filhos, atividades motoras que foram feitas durante o programa e responderam a um questionário avaliando o programa.

As atividades ocorreram durante um semestre letivo, duas vezes por semana, com um total de 20 sessões com os bebês, com a duração de 30 minutos de efetiva atividade motora por sessão, com atividades de exploração de possibilidades corporais e materiais, diferentes ritmos e canções e imitação de animais.

As atividades realizadas com materiais tinham duas etapas. Na primeira, ocorria a exploração livre dos materiais em conjunto com o som de uma das canções e, na segunda, eram realizados movimentos com essas canções sem os materiais, estimulando-se os bebês a realizarem tais movimentos. Eram levadas em consideração as habilidades motoras que eles já tinham adquirido, isto é, sentar com e sem apoio, deslocar-se no espaço de diferentes maneiras, equilibra-se e movimentar diferentes segmentos corporais, expressando corporalmente movimentos sugeridos pelas letras das canções.

As atividades foram registradas em diários de campo, elaborados de acordo com a técnica sugerida por Minayo (1998), com o objetivo de registrar em tempo real atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo da pesquisa. Estes continham informações sobre temas desenvolvidos, locais, participantes, tempo da intervenção, atividades realizadas, habilidades motoras vivenciadas, músicas e materiais utilizados e considerações sobre a experiência vivida.

Todas as pessoas participantes desse programa foram devidamente informadas de seus objetivos, procedimentos e análises e concederam seu consentimento livre e esclarecido para dele participar. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma universidade da cidade, com o parecer nº 2.058.026, nos termos da Resolução nº 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Resultados e discussão

Nos encontros com os profissionais foram estabelecidos diálogos sobre objetivos, atividades e materiais que poderiam ser utilizados para oportunizar a vivência motora rítmica dos bebês. Foram realizadas avaliações semanais das atividades com os bebês, através de diálogos entre coordenação, professores e pesquisadores, referindo-se à aceitação/realização das atividades pelos bebês.

Foi decidido que as experiências motoras seriam oferecidas por temas, sendo o primeiro a imitação de animais, para a exploração de atividades motoras básicas, tais como as de rastejar, engatinhar e sentar, bem como a produção de diferentes sons, expressões de emoções e exploração do espaço. O segundo tema referiu-se à exploração de diferentes materiais com vivências motoras e sensitivas diversificadas, incentivando a busca pelo novo e a repetição de movimentos vivenciados, para promover a aprendizagem deles em diferentes contextos.

No grupo estudado, havia bebês com diferentes possibilidades motoras, alguns estavam aprendendo a andar, outros ainda não conseguiam nem sentar sem apoio e outros já tinham condição de correr; desse modo, as habilidades eram trabalhadas conforme as possibilidades de cada um. Essa diferença nas possibilidades de ação motora está de acordo com o previsto em estudos sobre o desenvolvimento de habilidades motoras na primeira infância (BAYLEY, 2006) e podem enriquecer a experiência do grupo. De fato, os bebês que já tinham a condição de andar passaram a correr e isso levou outros bebês a utilizarem diferentes formas de deslocamentos de acordo com suas possibilidades e a buscar a posição ereta, andar com e depois sem apoio. Os bebês que já corriam o fizeram livremente pelo espaço, ou dentro de limitações dadas pelas professoras, adequando-se à letra das canções e, ao mesmo tempo, iniciando vivências de regras sociais (esperar por sua vez, limites de ações corporais em respeito ao outro ou a obstáculos, dentre outros).

Da exploração à realização de “coreografias” durante atividades motoras com músicas

Foram utilizadas diferentes músicas durante o programa, e as experiências iniciaram-se com a exploração de gestos de imitação de animais, sem associá-los aos ritmos musicais executados nas canções. Nesse período, foram utilizadas máscaras de gatos, que foram colocadas sobre os rostos dos bebês e posteriormente espalhadas pelo chão com o intuito de que o bebê se motivasse para alcançá-las. Houve sessões sem a máscara, nas quais os bebês ficavam livres pela sala e, em determinados momentos, realizavam gestos motores sugeridos pelos adultos presentes, em imitação a gestos de animais, tais como jacaré, gato, cachorro, macaco, dentre outros, de acordo com as possibilidades do estágio de desenvolvimento motor de cada bebê.

Os bebês demonstraram reconhecimento dos ritmos nas músicas instrumentais, sendo que espontaneamente alguns batiam palmas dentro do ritmo da música, demonstravam alegria e, às vezes, aqueles que ainda não andavam balançavam-se sentados, no ritmo da música, e os que já conseguiam andar o faziam balançando o corpo, também no ritmo da música.

No tema exploração de materiais, os bebês tiveram contato com tecidos, bolas, caixa de papelão, entre outros, e os exploraram livremente no início das atividades, depois recebiam auxílio das professoras para manusear o objeto conforme o ritmo da música tocada, alternando-se ritmos rápidos e lentos.

Foram utilizadas também canções com letras que sugeriam determinadas ações motoras e assim possibilitavam uma sequência de movimentos ritmados dentro de uma “coreografia”, com o intuito de fixar a aprendizagem de alguns movimentos e respectivas possibilidades de comunicação. Por exemplo, a canção *Pintinho amarelinho* narrava a história de um pintinho tão pequeno, que cabia na mão e, quando estava com fome, ciscava o chão, além de bater suas asas, porém, com muito medo de um gavião. Nessa música, a coreografia era basicamente constituída em apontar uma das mãos, indicando que o pintinho cabia nela, bater e arrastar os pés no chão, imitando o seu ciscar, balançar os braços imitando o bater de asas e esconder o rosto com as mãos imitando o medo do gavião.

A canção do *Jacaré* narrava a história de um jacaré que, após acordar, passeava até a lagoa, “por aqui, por ali”, e avistava um peixinho, tentava pegá-lo para matar sua fome, mas somente na última tentativa conseguia pegá-lo e imediatamente retornava ao seu sono. A coreografia realizada constituiu-se em deslocamentos pelo espaço, simbolizando o jacaré passeando na lagoa, palmas e movimentos indicando a direção, de acordo com a letra da canção: “foi por aqui, foi por ali”, movimentos realizados com braços e mãos, simbolizando a boca do jacaré abrindo e fechando para comer o peixinho e depois movimentos com o corpo na direção do solo até deitar-se no tablado para imitar o jacaré dormindo.

É válido ressaltar que o intuito da utilização das canções do jacaré e do pintinho amarelinho foi promover a associação de gestos motores com o ritmo e a letra da música e que, apesar de ambas as músicas apresentarem coreografias já determinadas, os bebês tiveram momentos livres para realizar movimentos variados. Entre os movimentos espontâneos foram verificados: bater palmas, correr pela sala, para aqueles que já conseguiam andar ou se balançar, em conjunto com professoras presentes na sessão.

A canção do *Pinheirinho* não tinha em sua letra movimentos específicos e, após a livre exploração de movimentos, montou-se uma coreografia com movimentos variados que os bebês haviam realizado, conforme o ritmo da música, em conjunto com a exploração de bolas de isopor, que, além de serem trabalhadas conforme o ritmo musical (acelerado ou lento), eram ora batucadas, ora batidas no tablado ou roladas pela sala e chacoalhadas. A bola de isopor tinha duas metades, ou seja, podia se separar, tornando-se duas metades e, nesses casos, foram utilizadas pelos bebês como chapéu, por sugestão dos professores presentes nas sessões.

Nos momentos livres, os bebês que já conseguiam se locomover em bipedia o faziam conforme o ritmo da música, expressando alegria através de movimentos em pé; os que conseguiam saltavam, outros se deslocavam pela sala e, por vezes, agachavam ao chão, deitavam, rolavam, entre outros. Os bebês que ainda não conseguiam andar ou estavam adquirindo essa habilidade em sua maioria expressavam alegria com movimentos de balanço com a parte superior do corpo quando sentados ou, quando em pé, flexionando os membros inferiores.

Mesmo se encontrando em possibilidades motoras diferentes, houve um ponto em comum em relação à expressão de sentimentos entre os bebês: sorrisos e gargalhadas, além das palmas, como mencionado anteriormente.

A sequência das atividades, da exploração de possibilidades motoras à imitação de gestos, foi utilizada seguindo-se os princípios de aprendizagem motora que indicam que, nas fases iniciais de aprendizagem, deve-se deixar o aprendiz experimentar inúmeras combinações de movimento a fim de descobrir as mais interessantes para atingir a meta desejada, para posteriormente levá-lo à imitação e à repetição de gestos para a fixação deles (SCHMIDT; WRISBERG, 2010). Essa sequência permite também a estimulação de diferentes vias motoras, possibilitando o aumento de conexões sinápticas, o que possibilitará também o desenvolvimento da criatividade (LENT, 2006).

A ideia de experimentar a exploração de movimentos para depois imitar gestos em correspondência com as ideias e repeti-los várias vezes para promover aprendizagem foi também a utilizada nas canções com letras que sugeriam movimentos a serem realizados e depois com canções cujas letras não se reportavam a movimentos. As canções foram escolhidas em ordem crescente de complexidade do movimento, de acordo com o previsto para o desenvolvimento motor de bebês, partindo-se de movimentos de rastejar e evoluindo-se até o andar sem apoio (HAYWOOD; GETCHELL, 2004; BAYLEY, 2006). As letras foram escolhidas de maneira a levar os bebês a associarem gestos com palavras e estimular a comunicação através da linguagem corporal.

Materiais & estimulação sensório-motora proporcionada

Os materiais utilizados no programa foram administrados em conjunto e também de modo isolado, sendo que alguns foram utilizados em mais dias do que outros. Cortinas de rafia, tecidos e pelúcias foram utilizados em nove, cinco e quatro dias respectivamente. Bonecas de pano e bolinhas coloridas foram utilizadas em três dias; máscaras de gato, bolas branca e preta, caixas de papelão, túnel e caixas de encaixe foram usados em dois dias, e o brinquedo com roda e os chocalhos em apenas um dia.

A diversidade de material foi pensada para que os bebês pudessem vivenciar diferentes informações visuais (forma, cor e tamanho), sonoras (diferentes ondas sonoras produzidas pelo objeto, dependendo de como fosse manipulado), táteis (diferentes texturas), olfativas (diferentes cheiros) e proprioceptivas (mudança do corpo no espaço, grau de contração muscular, dentre outros. Isto ocorreu com a intenção de promover a estimulação sensório-motora (PIAGET, 1970; LENT, 2006), que tem sido relacionada com diferentes aspectos do desenvolvimento (PIEK et. al., 2008; FLENSBORG-MADSEN; MORTENSEN, 2015).

Como mencionando anteriormente, antes da implementação do programa de atividades motoras com música, havia falta de atividades motoras na rotina dos bebês, com três horas consecutivas para o descanso, além dos períodos destinados à higienização e à alimentação, ou seja, passava-se mais tempo em atividades sedentárias do que ativas. Não havia um período específico para a realização de atividades motoras, somente um horário vago para atividades livres, nas quais os bebês brincavam conforme sua própria vontade no parquinho ou na sala de aula, porém sem que o ambiente fosse estruturado para estimular vivências de habilidades motoras grossas ou expressão corporal. No estudo de Deli et. al (2006), as crianças que vivenciaram apenas atividades motoras livres tiveram menor desempenho motor que as que participaram de um programa de atividades motoras com música, o que levanta indícios de que é necessário estruturar o ambiente e incentivar as crianças a realizar experiências motoras.

A falta de atividade motora pode dificultar o desenvolvimento integral infantil (DEFILIPO et al., 2012; RODRIGUES et al., 2013; GIACHETTA et al., 2010; RIBEIRO; BELTRAME, 2010), enquanto há indicativos de que uma estimulação adequada pode contribuir para beneficiar aspectos motores, sociais, emocionais e cognitivos infantis (HALPERN, 2000; DEFILIPO et al., 2012; RODRIGUES et al., 2013).

No presente estudo, os bebês vivenciaram habilidades motoras básicas, como sentar sem apoio, pegar/agarrar e correr, engatinhar, arremessar, andar, receber, chutar e rolar. Os bebês iniciaram o semestre sem a condição de sentar sozinhos, porém, esta foi incentivada porque sentar-se sem apoio é muito importante para o desenvolvimento da via motora principal (córtico-espinal), bem como outras vias motoras secundárias, além de auxiliar na manutenção da postura ereta da coluna e possibilitar mudanças rápidas no centro de gravidade do corpo. Tais experiências são importantes para o desenvolvimento do conhecimento corporal (LENT, 2001) e para a maioria das atividades motoras de deslocamento, em quaisquer posições, uma vez que equilibrar-se é fundamental para que elas ocorram, possibilitando outras formas de exploração do mundo ao redor e contribuindo para o desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1970).

Seguida do sentar sem apoio, a habilidade pegar/agarrar foi a que os bebês mais experimentaram. Isso ocorreu em situações de alcançar e manipular objetos, segurar em partes do corpo das professoras ou de outros bebês presentes na sessão, promovendo contato com o outro, o que, por sua vez, estimulava diferentes sentimentos. O contato físico e o contato de olho dos bebês entre si e com as professoras permitiram o estabelecimento de limites para as ações, bem como a abertura de expressões livres, contribuindo para o desenvolvimento psicossocial e possibilitando que os bebês resolvessem tarefas práticas (VYGOTSKY, 2007).

As emoções identificadas foram alegria (demonstrada por expressões faciais, risos e bater de palmas, saltos, meneios de cabeça e ou tronco, flexões de membros superiores e inferiores), medo, surpresa (observados nas expressões faciais) e raiva (evidenciada pelo choro do bebê quando não atendido imediatamente ou se contrariado). As demonstrações de alegria e o envolvimento espontâneo nas tarefas indicam que as atividades foram agradáveis para os bebês, o que pode significar que a experiência trouxe contribuições ao desenvolvimento intelectual, social e pessoal (HALLAM, 2010) e que o bebê terá aprimoramento de habilidades espaçotemporais em anos futuros, conforme proposto por

Hascher et al. (1997). No entanto, será necessário o acompanhamento desses bebês nos próximos anos para verificar essa ocorrência.

Raiva e choro podem ter ocorrido porque, em certos momentos, o prazer sentido pelos bebês na realização dessas atividades excedeu o limite e resultou em desconforto físico (WINNICOTT, 1971).

A utilização de “coreografias” deu-se para promover aprendizagem de gestos, que, por sua vez, ocorrem a partir da prática deles e trouxe aumento de interação entre os bebês e as professoras, compartilhando um “dado conhecimento”, sendo também uma forma de desafio à superação de dificuldades e à aquisição de sequência de movimentos. Segundo Piaget (1970), as crianças entendem o mundo a partir de esquemas, estruturas psicológicas que vão organizando as experiências e, para o bebê, a maioria dos esquemas se baseia em ações.

Por se tratar de um estudo de pesquisa-ação, com um grupo pequeno de bebês, visando resolver um determinado problema (baixa oferta de atividades motoras e riscos de comprometimento no desenvolvimento integral da criança), não houve um grupo controle que não realizasse a atividade para que se pudesse comprovar que a experiência vivida com as atividades proporcionaram melhor desenvolvimento motor do que teriam crianças sem essas vivências, como esperado pelos estudos de Deli et. al. (2006). Embora isso seja uma limitação do presente estudo, eticamente não seria recomendado que fosse realizado um estudo com grupo controle, no qual bebês não tivessem acesso a essas atividades, uma vez que não há contraindicação para a realização delas e já há evidências de que essas atividades contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil (PIEK et. al., 2008; FLENSBORG-MADSEN; MORTENSEN, 2015).

Considerando-se que há consenso de que diferentes áreas do Sistema Nervoso Central e Periférico (SNCP) são estimuladas com a realização de movimentos ao som de diferentes músicas (RAUSHER et al., 1997; LENT, 2001; HALLAM, 2010) e que os bebês aqui observados antes do programa tinham escassez de atividades motoras e que puderam experimentar habilidades motoras básicas de manipulação, locomoção e equilíbrio, pode-se dizer que o programa potencializou a estimulação SNCP, o que pode contribuir para com o desenvolvimento desses bebês.

Interação entre pais e filhos

No primeiro encontro com os pais, realizado antes do início do programa, a maioria alegou que causava incômodo a grande quantidade de tempo destinado ao período de descanso dado às crianças, o que também havia sido dito pelas professoras. Dessa forma, houve consenso na direção de modificar a rotina da escola, incluindo a prática de atividades motoras.

O segundo encontro ocorreu durante o primeiro tema do programa, imitação de animais, quando os pais realizaram com os bebês atividades experimentadas pelos bebês durante o programa, colocaram a máscara de gato e imitaram os gestos motores desse animal, tais como engatinhar, rolar, “afiar as garras” e miar. Essa atividade despertou momentos de alegria e risadas tanto nos pais como nos bebês. Os pais participaram também de uma palestra seguida de debate sobre necessidades da criança em desenvolvimento.

O terceiro encontro foi realizado sobre o tema manipulação de materiais com músicas. Os pais realizaram atividade prática, customizando uma bola de isopor junto com os filhos, e realizaram atividades motoras, explorando com seus bebês todos os materiais empregados durante o semestre: tecidos, caixa de papelão e a bola de isopor. Além do tema de exploração de materiais, também foi apresentada a música do *Jacaré* e sua coreografia, mostrando-se aos pais os mesmos gestos motores realizados pelos filhos durante o semestre, associando-os com o ritmo e a letra da música.

No final desse encontro, os pais preencheram um questionário no qual demonstraram aceitação do programa e indicaram atividades que os bebês passaram a fazer em casa a partir das realizadas na escola.

A participação dos pais foi importante porque as possibilidades de um bebê vivenciar atividades motoras está diretamente ligada a fatores contextuais, como observaram Penhollow e Rhoads (2014), e o lar é determinante nesse processo. O apoio dos pais é necessário também para a implementação de mudanças na escola, como ocorreu neste estudo. Considerando-se também que tem sido reportado distanciamento dos pais em relação ao acompanhamento da educação dos filhos (NOGUEIRA, 2006; GALLO; SILVA, 2013) e que os pais têm oferecido pouca experiência motora para seus filhos fora da escola (COELHO, 2017), a aproximação entre pais e professores e a realização de atividades conjuntas com os bebês permitiram uma maior participação dos pais nas atividades escolares dos filhos, o que é essencial para uma educação de qualidade (POLONIA; DESSEN, 2005).

Influências externas & desejo de mudanças no ensino infantil

Verificou-se que, antes do início do programa aqui narrado, tanto pais quanto professores e a coordenação da escola admitiam que a rotina da escola oferecia pouca oportunidade de movimentos para as crianças e alegaram desejo de oferecer tais possibilidades, mas dificuldades para efetivá-las.

Tais dificuldades podem estar associadas, como já foi sugerido em outros estudos, a falhas na formação profissional (GATTI, 2010; ARAGÃO; KREUTZ, 2013; KRAMER, 2013; ou a condições físicas inadequadas das escolas, incluindo inadequação de equipamentos, falta de materiais e exíguo espaço físico de fato livre por criança (CAMPOS et al., 2010).

Mas são frutos também da cultura na qual a educação infantil está inserida, em que está presente que a prática de atividade física previne e auxilia no combate a doenças, entre as quais a obesidade, mas, na prática, mesmo sendo considerada importante, a frequência de oferta de tais atividades é insuficiente e professores do ensino infantil não as relacionam entre as necessidades e prioridades para o bom desenvolvimento infantil (COELHO, 2017).

A experiência aqui narrada aponta para possibilidades de mudanças no quadro de “imobilidade” que vem sendo apontado nesses ambientes de ensino, onde, embora se tenha a premissa de que o ambiente deve estimular o potencial de desenvolvimento dos bebês através de ações educativas (BRASIL, 1998), o que ocorre são rotinas que limitam as possibilidades de sentir e agir dos bebês, pois se dedica muito tempo em atividades meramente de higiene ou a espera por elas, ou ainda com tempos excessivos dedicados ao descanso (FARIA et al., 2010).

Tais rotinas muitas vezes não são pensadas para cada sala, considerando as especificidades de cada bebê, mas impostas por planos de trabalho criados a partir de modelos que tendem a homogeneizar posturas e condutas, visando a um preparo melhor para o futuro, dentro de um mundo globalizado. Tais ações, iniciando-se na mais tenra infância, na prática não levam em consideração a necessidade de autonomia e criatividade, embora legalmente isso seja evocado (BRASIL, 1996; 2010).

A necessidade dessas rotinas está ligada à política de escolarização na educação infantil adotada por creches e pré-escolas brasileiras que, na prática, desconsideram o ser criança e suas necessidades de exploração e conhecimento do corpo, do mundo e das relações sociais que estão associadas à prática de atividades motoras em jogos e brincadeiras (KISHIMOTO, 2009).

Essa busca por melhor desempenho acadêmico, sob a alegação de condições socioeconômicas no futuro, embora tenha apresentado resultados interessantes com benefícios

na nutrição e na saúde das crianças e correlação significativa com ganhos futuros, especialmente entre as famílias mais pobres (BANCO MUNDIAL, 2002; BRASIL, 2014), acaba por reforçar diferenças entre países ricos e em desenvolvimento, não sendo efetiva para o combate à pobreza propagado (PENN, 2002) e se questiona se trará soluções efetivas para crises financeiras mundiais (WOLF, 2017).

De outro lado, a ideia de inserir atividades com música, em movimentação pelo espaço, incentivando a expressão corporal de bebês, compactua com outras formas de pensar e atuar no mundo, possibilitando vivências para desenvolver nos bebês habilidades motoras e expressões de linguagem, necessárias para a vida de relação e para a solução de demandas ambientais e autonomia futura.

Embora a experiência narrada seja um estudo de caso (uma única sala de aula, com seis bebês), os resultados do programa implementado fomentam o debate sobre as rotinas estabelecidas na maior parte das escolas infantis, onde gasta-se a maior parte do tempo com atividades de cuidado e higiene, sem ligação com objetivos educacionais. É necessário e possível mudar as condições ambientais em que os bebês estão inseridos quando passam boa parte do dia em escolas infantis.

Em um mundo onde quase 200 milhões de crianças com até cinco anos, que vivem em países em desenvolvimento, não atingem pleno desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional e vivem em ambientes domésticos desestimulantes e essa condição é resultante da inter-relação entre fatores genéticos, biológicos e socioambientais (GRANTHAM-MCGREGOR et al., 2007), é urgente que a educação infantil, tão propagada como possibilidade de mudança para esse quadro, enfrente os desafios da complexidade de educar para construir uma sociedade com mais qualidade de vida para as gerações vindouras.

Considerações finais

A utilização de músicas instrumentais ou canções infantis com letras promoveu a associação de diferentes ritmos com a manipulação de variados materiais, seguida da associação de gestos motores com o ritmo e os significados de letras, estimulando a expressão corporal, como forma de comunicação.

O programa propiciou vivências de habilidades motoras básicas, tais como sentar sem apoio, pegar/agarrar, deslocamentos variados e diferentes formas de equilíbrio. Os materiais ofereceram estímulo de vias sensoriais por terem diferentes texturas, cores, sons e cheiros e outras propriedades que provocaram movimentos.

Pais e professores expressaram aceitação pelo programa e demonstraram contentamento em relação às mudanças feitas na rotina escolar, tais como a criação de um período e local específico para a prática de atividades motoras e as várias vivências motoras proporcionadas para os bebês.

Novas experiências devem ser realizadas, ampliando-se cada vez mais os diálogos entre as diferentes partes da sociedade, que tem sobre si a responsabilidade da construção de um futuro melhor que o legado recebido.

Referências

ARAGÃO, M. C.; KREUTZ, L. Representações sobre a atuação docente na educação infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 13, p. 9-17.

BALTIERI, L. et al. Desempenho motor de lactentes frequentadores de berçários em creches públicas. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 283-289, set. 2010.

BAYLEY, N. **Bayley scales of infant and toddler development**. 3. ed. San Antonio: Harcourt Assessment, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Relatório N° 22841-BR**: Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas. Brasília, DF: Departamento de Desenvolvimento Humano, 2002.

BELSKY, J. et al. Are there long-term effects of early child care? **Child Development**, v. 78, n. 2, p. 681-701, May/Jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105**. Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

_____. Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**—Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 21 maio 2018.

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

DELI, E. et.al. Implementing intervention movement programs for kindergarten children. **Journal of Early Childhood Research**, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2006. <https://doi.org/10.1177/1476718X06059785>. Acesso em: 21 maio 2018.

DEFILIPO, E. C. et al. Oportunidades do ambiente domiciliar para o desenvolvimento motor. **Revista de Saúde Pública**, Minas Gerais, v. 46, n. 4, p. 633-641, 2012.

DEPARTMENT OF HEALTH AND AGEING. **Move and play every day**. National physical activity recommendations for children 0–5 years. Commonwealth of Australia. 2010.

DEPARTAMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. National Institute of Child Health and Human Development. **The NICHD study of early chil care and development**. 2011. Disponível em: <<https://www.nichd.nih.gov>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

FARIA, M. C. M. et al. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 1, p. 113-130, 2010.

GALLO, B. C.; SILVA, A. P. S. Qualidade na educação infantil pública: concepções de famílias usuárias. **Psicologia e Educação**, n. 36, p. 41-54, 2013.

GIACHETTA, L et al. Influência do tempo de hospitalização sobre o desenvolvimento neuromotor de recém-nascidos pré-termo. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 24-29, 2010.

GRANTHAM-MCGREGOR, S. et al. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. **Lancet**, v. 369, n. 9555, p. 60-70, 2007.

HALLAM, S. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. **International Journal of Music Education**, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761410370658>>. Acesso em: 21 maio 2018.

HALPERN, R. et al. Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida. **Jornal de Pediatria**, v. 76, n. 6, p. 1-8, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. 2017. Acesso em: 21 maio 2018.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Quietos e caladas: as atividades de movimento com as crianças na educação infantil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009.

FLENSBORG-MADSEN, T.; MORTENSEN, E. L. Infant development al milestones and adult intelligence: a 34-year follow-up. **Early Human Development**, v. 91, n. 7, p. 393-400, 2015.

JONES, R. A.; OKLELY, A. D. Recomendações relativas à atividade física na primeira infância. **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância**, São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/atividade-fisica.pdf>>._Acesso em: 9 fev. 2017.

KISHIMOTO, T. M. Educação Infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, p. 449-467, 2009.

KRAMER, S. Por uma educação infantil de qualidade. **Nuevamérica**, Buenos Aires, v. 138, p. 04-21, 2013.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001. p. 209-311.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>. Acesso em: 11 nov. 2017.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2006.

PENHOLLOW, T. M.; RHOADS, K. E. Preventing obesity and promoting fitness: an ecological perspective. **American Journal of Lifestyle Medicine**, v. 8, n. 1, p. 21-24, 2014.

PENN, H. Primeira infância: A visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100001>. Acesso em: 21 maio 2017.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. p. 360.

PIEK, J. P.; DAWSON, L.; SMITH, L. M.; GASSON, N. The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. **Human Movement Science**, v. 27, n. 5, p. 668-681, 2008. doi: 10.1016/j.humov.2007.11.002.

PINTO, S. L. et al. Prevalência de pré-hipertensão e de hipertensão arterial e avaliação de fatores associados em crianças e adolescentes de escolas públicas de Salvador, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 6, p. 1065-1075, 2011.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

RIBEIRO, J.; BELTRAME, T. S. Características neuromotoras e biopsicossociais de lactentes com histórico de risco biológico. **Fisioterapia em Movimento**, v. 23, n. 1, p. 25-34, jan./mar. 2010.

RAUSCHER, F. et al. Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. **Neurological Research**, v. 19, n. 1, p. 2-8, 1997.

RODRIGUES, D. et al. Desenvolvimento motor e crescimento somático de crianças em diferentes contextos no ensino infantil. **Motriz**, v. 19, n. 3, p. 49-56, 2013.

SANTOS, D. C. et al. Desempenho motor grosso e sua associação com fatores neonatais, familiares e de exposição à creche em crianças até três anos de idade. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 13, n. 2, p. 173-179, 2009.

SCHMIDT, A.; WRISBERG, C. G. **Aprendizagem e performance motora**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SYLVA, K. et al. **The effective provision of preschool education (EPPE) project: Technical paper 12 – The final report**. London: DfES/Institute of Education, University of London, 2004. Disponível em: <https://www.ucl.ac.uk/ioe/research/pdf/Ratios_in_Pre-School_Settings_DfEE.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

TREMBLAY, M. S. et al. Canadian society for exercise physiology. Canadian physical activity guidelines for the early years (aged 0-4 years). **Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism**, v. 37, n. 2, p. 345-369, 2012.

TRIP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-446, 2005.

TOLOCKA, R. E.; BROLLO, A. L. Atividades físicas em instituições de ensino infantil: uma abordagem bioecológica. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 12, n. 2, p. 140-147, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcdh/v12n2/a09v12n2>>. Acesso em: 21 maio 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

WOLF, M. **Summary of 2017 International Council Meeting**: solutions for sustaining economic cooperation. Washington, Oct 12, 2017. Disponível em: <<http://www.brettonwoods.org/page/event-summary-%E2%80%932017-international-council-meeting-solutions-for-sustaining-economic-cooperation>>. Acesso em: 21 maio 2018.

.....

Recebido em: 13/01/2016

Revisado em: 21/05/2018

Aprovado em: 21/02/2018

Endereço para correspondência:

tkiva05@yahoo.com.br

Rute Estanislava Tolocka

Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências da Saúde, Educação Física.

Campus Taquaral - Rodovia do Açúcar KM 156

13400-911 - Piracicaba, SP - Brasil