

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Alicia Maria Almeida Loureiro

**A PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A PRÁTICA**

Belo Horizonte  
2010

ALÍCIA MARIA ALMEIDA LOUREIRO

**A PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Belo Horizonte

2010

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida

A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática / Alícia Maria Almeida Loureiro – Belo Horizonte, MG: 2010

303f; 30cm

Orientadora: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

1. Educação Musical. 2. Educação Infantil. 3. Formação de Professores. 4. Legislação Educacional – Tese. I. DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (Orientadora)**

**Faculdade de Educação/UFMG**

---

**Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga**

**Universidade de Brasília**

---

**Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio**

**Universidade Federal de Santa Maria**

---

**Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva**

**Faculdade de Educação/UFMG**

---

**Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima**

**Faculdade de Educação/UFMG**

---

**Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer**

**Faculdade de Educação/UFMG**

---

**Prof. Dr. Wolney Lobato**

**Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**

Dedico esta tese a meu pai, Amauri, que com sua contagiante simplicidade e soberba inteligência, trouxe-me a luz e a força necessárias para a conclusão deste trabalho. Meu incansável admirador e incentivador possibilitou-me alcançar, graças aos seus esforços imensuráveis, os caminhos por mim trilhados e desejados.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Anésia, que com seu carinho e dedicação, não mediu esforços para que eu chegasse aonde cheguei.

À professora Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, pelo tempo dedicado à leitura e à apreciação deste trabalho.

À professora Dra. Isabel de Oliveira e Silva, pela enorme contribuição dada à pesquisa.

À professora Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio, por aceitar compartilhar comigo a alegria e a emoção desta “composição musical”.

À professora Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima, pelo carinho que sempre me dispensou.

À professora Dra. Carmem Eiterer, pela aceitação ao convite para participar da banca de defesa.

Ao professor Dr. Wolney Lobato, por compartilhar comigo esse momento ímpar.

À profa. Dra. Anna Maria Casasanta Peixoto, *in memoriam*, que, de maneira especial, iluminou o meu caminho.

Ao meu esposo Marcus Vinícius, que, de forma especial e carinhosa, acreditou sempre em mim.

Aos meus filhos, Izabela, Juliano e Cristiano, meus primeiros amores, pela paciência e compreensão, durante os momentos de ausência.

À Dalva, companheira de longa data, pelos momentos de angústia compartilhados.

Ao amigo Marcos Alves, pelo carinho e disponibilidade.

Às escolas, públicas e privadas, pela carinhosa acolhida.

Às educadoras infantis, professores de música e coordenadoras da Educação Infantil pela enorme contribuição dada à pesquisa.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, o meu muito obrigada.

A todas às pessoas, que de uma forma ou de outra deixaram, aqui, a sua contribuição.

E, finalmente, a Deus, que iluminou o meu caminho durante esta longa caminhada.

## **Agradecimento Especial**

À professora doutora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Fui feliz em ser sua orientanda. O seu jeito afetivo e carinhoso de lidar com minhas dúvidas e incertezas, suas intervenções, sempre pertinentes e cuidadosas em todos os momentos do percurso deste trabalho, foram de suma importância para que superasse as dificuldades e construísse este trabalho da melhor forma possível.

Dou voz ao meu coração, agradecendo, mais uma vez, pela confiança que depositou em mim, pela atenção, empenho e incentivo dedicados durante o curso de doutorado em educação.

*Tudo que vier a desenvolver a percepção, a capacidade de reflexão e o senso crítico do aluno, no momento certo de cada passo da aprendizagem, certamente virá verdadeiramente enriquecer e amadurecer todo o processo. O professor deverá saber discernir com clareza, as sutis diferenças: o que é necessário e importante em cada instante da jornada pedagógica e aquilo que é inútil e descartável ou que apenas entrava o caminho. Subestimar os alunos é reprimi-los, é tolher o fluxo natural de suas possibilidades. No mesmo sentido, massacrá-los com exigências acima de suas capacidades, até à impotência, é anular a sua autoestima, a sua autoconfiança e a predisposição para o estudo. (Reis, 1996, p.88)*

## RESUMO

A pesquisa aqui apresentada focaliza as práticas musicais nas escolas de educação infantil, seus objetivos e contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Teve como objetivo investigar 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. Teve a intenção de discutir os processos de constituição do conhecimento escolar na educação infantil, como essas bases teóricas têm dado e podem dar subsídios ao trabalho com música nas escolas, tomando-a como linguagem e área de conhecimento científico e artístico.

A metodologia de investigação orientou-se por uma abordagem de caráter empírico-qualitativa, norteadas por estudos bibliográficos, documentais, observações e entrevistas semiestruturadas. Observou-se a prática musical cotidiana em dez escolas, sendo cinco escolas de cada rede administrativa: pública (municipal e estadual) e privada, de diferentes regiões da cidade de Belo Horizonte. A escolha dessas dez escolas deu-se por entender que realidades socioeconômicas e culturais distintas de cada uma das redes pudessem determinar diferentes práticas musicais nas escolas e oferecer maiores possibilidades de reflexão e análise da atual prática pedagógica de música no contexto das escolas de educação infantil.

Tomaram-se como foco, a observação de situações, tarefas ou atividades específicas de música envolvendo tanto o professor quanto a criança, suas práticas musicais vinculadas à organização escolar, em diferentes tempos e espaços no cotidiano das escolas de educação infantil.

A relevância da presente pesquisa está na possibilidade de revelar elementos importantes que viabilizem, por meio de uma reflexão mais profunda, um diálogo mais caloroso com as políticas educacionais para esse segmento da educação básica, fomentando o início do debate que aproxima a Educação Infantil da Educação Musical.

Neste sentido, ao abordarmos a questão da formação de professores de Educação Infantil, a pesquisa revelou a superficialidade com a qual é tratada a área de Artes e da Música nos cursos de graduação – Pedagogia e Normal Superior - responsáveis pela formação desses profissionais, apresentando propostas curriculares com pouca ênfase às linguagens artísticas em seus currículos. Sendo assim, parecem não preparar os futuros educadores para lidarem adequadamente com as linguagens da criança, principalmente no que se refere à música e à sua prática.

Os principais achados revelaram acentuada 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.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Educação Infantil. Formação de Professores. Legislação Educacional.

## RÉSUMÉ

La recherche ici présentée focalise les pratiques musicales dans les écoles de l'enseignement infantile, leurs objectifs et leurs contributions dans le procès de développement et apprentissage de petites enfants. Elle a eu comme objectif rechercher la présence de la musique et leurs articulations entre les dimensions théoriques et politiques de l'enseignement infantile scolaire présentent dans les discours officiel et leur relation avec les dimensions pratiques des activités pédagogique-musicales pour les enfants de zéro à cinq ans d'âge.

La recherche a pris comme point de départ l'étude du Référentiel Curriculaire National pour l'Éducation Infantile, document officiel du gouvernement. Elle a eu l'intention de discuter les procès de constitution du savoir scolaire dans l'éducation infantile, comme ces bases théoriques donnent et peuvent donner des subsides pour le travail avec musique dans les écoles, la prenant comme langage et domaine de connaissance scientifique et artistique.

La méthodologie de l'investigation s'est orientée vers un abord de caractère empirique-qualitative orientée pour les études bibliographiques, documentaires, observations et entrevues semi-structurées. On a observé la pratique musical quotidienne dans dix écoles, c'est à dire cinq écoles de chaque réseau administratif : public (de la mairie et de l'état) et privée, de différentes régions de la ville de Belo Horizonte. La sélection de ces dix écoles on a donné pour comprendre que réalités socio-économique-culturel distinct de chaque un des réseaux pouvaient déterminer différentes pratiques musicales dans les écoles, au-delà d'offrir plus de possibilités de réflexion et d'analyses de l'actuel pratique pédagogique de la musique dans le contexte des écoles de l'enseignement infantile

On a pris comme foyer l'observation des situations, tâches et activités spécifiques de la musique qui enveloppent tant le professeur que l'enfant, leurs activités musicales attachées à l'organisation scolaire, dans différents temps et espaces dans le quotidien des écoles de l'enseignement infantile.

L'importance de cette recherche c'est la possibilité de révéler des éléments importants que puissent viabiliser, au moyen d'une réflexion plus profond, un dialogue plus chaleureux avec les politiques éducationales par ce segment de l'éducation basique, provoquant le début du débat qu'approche l'éducation infantile de l'éducation musicale.

Ainsi, nous abordons la question de la formation des enseignants dans l'éducation de la petite enfance, l'enquête révèle la superficialité avec laquelle elle a traité le domaine des arts et de la musique dans les cours supérieures - Pédagogie et Normale Supérieure - responsable de la formation de ces professionnels, de présenter des propositions programme en mettant l'accent sur les langues peu artistiques dans leurs programmes. Donc, ne semblent pas pour préparer les futurs enseignants à traiter de manière adéquate les langues des enfants, en particulier en ce qui concerne la musique et sa pratique.

Les principaux trouvaillles nous révèlent une accentué desarticulation entre le "parler sur la musique" et le "faire musical" qui mont pour emplois et fonctions inadéquats da la pratique pédagogique-musicales, en deharmonie avec la réalité de l'enfant.

A la fin, les analyses sur les sens et le signifié des pratiques de las pratiques pédagogique-musicales dans les contexte de l'éducation infantile signalisent quelques problèmes et limites, montrent, cependant chemins des possibles pour pouvoir les supérer.

**Mots-clés:** Éducation Musicale, Éducation Infantile, Formation des professeurs, Législation Éducationnel.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CFE	Conselho Federal de Educação
CNS	Curso Normal Superior
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NSE	Nova Sociologia da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Escolas de ensino público participantes da pesquisa	<b>106</b>
<b>Quadro 2</b>	Escolas de ensino privado participantes da pesquisa	<b>122</b>
<b>Quadro 3</b>	Aulas de música observadas nas escolas privadas	<b>123</b>
<b>Quadro 4</b>	Escolaridade e formação profissional da educadora infantil	<b>146</b>
<b>Quadro 5</b>	Escolaridade e formação profissional do professor de música	<b>146</b>
<b>Quadro 6</b>	Escolaridade e formação profissional da coordenadora da educação infantil	<b>147</b>
<b>Quadro 7</b>	Professoras de educação infantil das escolas públicas e privadas: função e tempo de experiência no magistério e em educação infantil	<b>147</b>
<b>Quadro 8</b>	Professores de música – função e tempo de experiência no magistério e em educação infantil - escolas privadas	<b>148</b>
<b>Quadro 9</b>	Coordenadoras de educação infantil das escolas públicas e privadas: função e tempo de experiência no magistério e em educação infantil	<b>149</b>

## SUMÁRIO

<b>I – ABERTURA</b>	<b>01</b>
1.2 Implicações curriculares no ensino de música	<b>05</b>
<b>II – TEMA</b>	<b>16</b>
<b>MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DA PESQUISA</b>	
2.1 Concepções de infância, de criança e a educação infantil	<b>16</b>
2.2 A educação infantil no contexto das políticas públicas educacionais	<b>25</b>
2.3 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	<b>37</b>
2.4 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a linguagem musical	<b>50</b>
<b>III – EXPOSIÇÃO</b>	<b>59</b>
<b>CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO: A PESQUISA EMPÍRICA</b>	
3.1 Introdução	<b>59</b>
3.2 Em busca das escolas de educação infantil	<b>62</b>
3.3 Os sujeitos da pesquisa	<b>64</b>
3.4 A abordagem qualitativa dos dados da pesquisa	<b>65</b>
3.5 Processos de investigação	<b>66</b>
3.5.1 Estudo documental e bibliográfico	<b>66</b>
3.5.2 Observação em sala de aula	<b>67</b>
3.5.3 As entrevistas	<b>70</b>
3.5.4 Critérios de organização, apresentação e análise dos dados	<b>73</b>
<b>IV - PRIMEIRO MOVIMENTO</b>	<b>75</b>
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONHECIMENTO DE MÚSICA</b>	
4.1 Introdução	<b>75</b>

4.2 Políticas Públicas e a formação de profissionais da Educação Infantil	75
4.3 A formação profissional para a educação infantil: da formação básica à competência profissional	81
4.4 Cursos de Pedagogia e Normal Superior: formação dos profissionais para educação infantil	89
4.5 Formação de professores para a Educação Infantil e o conhecimento de música	96

## **V - SEGUNDO MOVIMENTO** **105**

### **UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A OBSERVAÇÃO DAS SALAS DE AULA E A MÚSICA EM SEU CONTEXTO**

5.1 Introdução	105
5.2 As escolas públicas: lugar da pesquisa	105
5.2.1 A música na sala de aula das escolas públicas de educação infantil	106
5.3 As escolas privadas: lugar da pesquisa	122
5.3.1 A música na sala de aula das escolas privadas de educação infantil	123

## **VI - TERCEIRO MOVIMENTO** **143**

### **OUTRO OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A ENTREVISTA E OS ATORES ENVOLVIDOS**

6.1 Introdução	143
6.2 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	145
6.3 Música e educação infantil segundo educadores entrevistados	150
6.3.1 O educador e sua relação com a música	150
6.3.2 A música na formação dos educadores	152
6.3.3 Os educadores e suas relações com a prática de música na sala de aula	155
6.3.4 Concepções de educação musical no contexto da educação musical	173
6.3.4.1 O educador e sua concepção de educação musical	174
6.3.4.2 O educador e a música na organização da escola	203
6.4 Música e educação infantil na visão das coordenadoras	221
6.4.1 A coordenadora e a sua concepção de educação musical	221

<b>VII - QUARTO MOVIMENTO</b>	<b>241</b>
<b>CADÊNCIA</b>	
<b>VIII – QUINTO MOVIMENTO</b>	<b>254</b>
<b>CODA</b>	
<b>IX – REFERÊNCIAS</b>	<b>265</b>
<b>ANEXOS</b>	

## **I - ABERTURA**

O que se percebe é que a construção do trabalho pedagógico da Educação Musical tem sido feito, nestes casos muito mais pela postura audaciosa, comprometida e competente de alguns professores, na maioria das vezes voluntarista, do que a partir de um projeto político-pedagógico de ensino que assume o conteúdo musical como fundamental na formação do cidadão (Dalben 1991, p. 18)

São muitos os problemas enfrentados pela área de educação musical no contexto educacional brasileiro. Dentre eles, destacam-se como os de maior importância a falta de políticas públicas destinadas ao ensino de música nas escolas de ensino regular e o desconhecimento do valor da educação musical como área de conhecimento integrante do currículo escolar, principalmente na educação infantil, foco do interesse deste estudo.

Por outro lado, a preocupação com o ensino de música no contexto educacional brasileiro tem gerado discussões teóricas<sup>1</sup> voltadas para o maior reconhecimento da comunidade científica para a área. Desse modo, espera-se que a música seja identificada como área de conhecimento significativa para o indivíduo que frequenta a escola, no âmbito da Educação Básica.

Na verdade, há várias décadas, a educação musical encontra-se praticamente ausente das escolas brasileiras. Tal ausência, sentida desde os primeiros anos de escolaridade, vem justificar a nossa preocupação com relação à falta de uma proposta curricular concreta e efetiva para o ensino de música no contexto escolar, tendo, como principal objetivo, a democratização e ampliação do acesso à arte.

No passado, como sabemos, numa trajetória marcada por transformações culturais, sociais e políticas, a prática musical na escola sempre refletiu a influência de diversas concepções pedagógicas – tradicional, progressista, tecnicista e interacionista. Contudo, a atual preocupação em formar indivíduos plásticos e criativos, capazes de enfrentar os desafios da era globalizada, leva-nos a buscar e criar possibilidades para sua inserção nos currículos e nas propostas pedagógicas das nossas escolas.

---

<sup>1</sup> Grande parte das discussões teóricas encontra terreno fértil na ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), criada em 1988 e, principalmente, na ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), criada em 1991, durante o II Simpósio Brasileiro de Música na UFBA, em Salvador (BA).

Entretanto, as coisas são bem diferentes. Percebemos que as escolas têm, pouco a pouco, deixado de lado os jogos e as brincadeiras cantadas, esquecendo-se das canções e cantigas de roda, substituindo-as por músicas mecânicas, sem qualquer valor educativo-musical, sem mesmo questioná-las ou mesmo negá-las.

Embora nos meios científicos e acadêmicos a música seja reconhecida como área de conhecimento, cujos fundamentos básicos envolvem um misto de saberes, habilidades, atitudes e valores, na realidade, isso não ocorre. De modo geral, as práticas musicais escolares apresentam-se isoladas, bastante variáveis e irregulares. Quando ocorrem, estão muito distantes de seu verdadeiro significado, priorizando aspectos disciplinares, comportamentais e, principalmente, os aspectos lúdicos da linguagem musical, ou seja, como entretenimento, com grande ênfase nas atividades festivas (LOUREIRO, 2003, p. 216).

Atualmente, é bastante comum encontrarmos escolas que se mostram *afônicas* e como que contaminadas apenas pelo *vírus* do som mecânico. A presença e o uso de aparelhos de som, CDs e DVDs é uma constante, muitas vezes tomados como o único recurso disponível e utilizado pelo professor no desenvolvimento das práticas musicais em sala de aula.

Ademais, nas escolas onde se desenvolvem práticas musicais, há uma redução desse ensino a uma mera disciplina. Ora, tal ocorrência mostra que sua ausência ainda é sentida e percebida. Os professores continuam reduzindo essa área de conhecimento à realização de atividades, vinculadas, principalmente, à prática do canto, ou seja, como auxílio para outras práticas e atividades que orientam suas ações em seu trabalho cotidiano. E, mais ainda, não a reconhecem como uma linguagem que tem uma semântica e sintaxe.

Fato é que, mesmo que haja a disciplina música inserida na proposta pedagógica da escola e, cotidianamente, como prática educativa em sala de aula, sua presença se dá de modo inadequado, e nas mais diversas situações: como recreação ou recurso didático, com a função de relaxar, comandar<sup>2</sup> e disciplinar; ou, e, sobretudo, como protagonista de festas e datas comemorativas. Nesse sentido, tendo um extenso calendário festivo escolar a cumprir, Nogueira (2005) comenta que

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que Rosa Fuks, em seu livro *O Discurso do Silêncio* (1991), usa o termo *musiquinhas de comando*, reforçadas com gestos e com o emprego do diminutivo, ao se referir, ironicamente, às músicas utilizadas pelas professoras com função disciplinadora e formadora de hábitos (*musiquinha* para lavar as *mãozinhas*, para a hora da *meredinha*, para escovar os *dentinhos*, para formar fila, etc.) e que exercem o papel de disfarçar o poder da instituição, já que cantando ela não se sente mandando.

muitas vezes o educador deixa de explorar as possibilidades expressivas da música, deixando de proporcionar à criança um contato mais exploratório e prazeroso com a linguagem musical, cuidando apenas do resultado final a ser apresentado ao término de tediosos ensaios. Ou seja, a riqueza do processo de exploração e descoberta das delícias da música e do movimento é desprezada em função de uma ênfase na apresentação, em um produto final mecânico, estereotipado, quase sempre pouco expressivo (NOGUEIRA, 2005, p. 3).

Isso implicaria oferecer currículos de educação musical organizados pedagogicamente e significativos para os alunos, evitando-se, apenas, oferecer-lhes aquilo de que eles gostam, de acordo somente com as suas preferências. Importa também levá-los a compreender que a música poderá proporcionar-lhes novas *escutas*, novas formas de manifestação e expressão, além de possibilitar novas aprendizagens e experiências positivas e relevantes para o seu desenvolvimento.

Além disso, Nogueira (1998) adverte:

A música, enquanto conteúdo específico, tem estado ausente da escola regular. No entanto, enquanto música incidental ou recurso didático de outras disciplinas, ela é encontrada com relativa facilidade, principalmente em instituições de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta música que está no cotidiano escolar, contudo, não passa pela mesma seleção prévia por que passam os textos literários. Isto é, os cuidados que se têm quanto à escolha de autores, adequação à faixa etária, temática relevante, enfim, todos os preceitos que auxiliam a professora na escolha do livro a ser trabalhado, simplesmente inexistem em relação às produções musicais (NOGUEIRA, 1998, p.7).

Problematizando essa situação, perguntamos: como abrir espaço para a música numa proposta curricular, compreendendo-a como um saber artístico formador, capaz de ampliar a percepção auditiva e sensorial do mundo sonoro da criança? De quem é a responsabilidade desse processo e a quem compete trabalhar com a música no contexto escolar de educação básica e, principalmente, com as crianças de zero a cinco anos?

Nesse sentido, na perspectiva da presença constante e efetiva da educação musical no cotidiano escolar, Penna (2002) assinala que

[...] seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio (PENNA, 2002, p. 18).

Cabe-nos, portanto, investigar qual é o valor da música no contexto das escolas de educação infantil bem como o seu lugar nas propostas pedagógicas elaboradas por elas, e mais, como são incorporadas e levadas a efeito nas salas de aula. Em suma, buscamos saber como são, efetivamente, concretizadas as práticas pedagógico-musicais cotidianas das instituições de educação infantil.

Nesse sentido, tendo em vista a existência de, no interior das escolas, professoras generalistas e professores especialistas abordando a área de música numa perspectiva mais ampla em seu cotidiano, perguntamos: como esses professores concebem, constroem e desenvolvem as práticas pedagógico-musicais em salas de aula? Dentro da realidade dessas práticas, como os professores as vivenciam no dia a dia junto aos seus alunos?

Assim, procurando ampliar e aprofundar o conhecimento da realidade das práticas de música nas escolas de educação infantil objetivamos investigar como elas são planejadas e organizadas por professores generalistas e professores especialistas em música e como são desenvolvidas e concretizadas no contexto escolar e, especificamente, no contexto das salas de aula.

Mas, os fatos e as informações não cessam de ocorrer. Na velocidade com que surgem e se transformam, é possível conviver com diferentes formas de expressões e manifestações artísticas, seja através da mídia, dinâmica e mutante, seja pela participação direta em eventos culturais diversos que ocupam, continuamente, os espaços em nossas cidades. Entretanto, da mesma maneira com que as informações são aceitas e assimiladas, elas são rejeitadas ou passam despercebidas, pois estão à mercê do momento, das circunstâncias e de modismos.

Levando-se em conta essa nova maneira de apreender e assimilar a realidade, uma reflexão sobre a atual prática pedagógico-musical desenvolvida com crianças de zero a cinco anos de idade poderá nos ajudar a esclarecer o sentido e o significado da educação musical dentro do contexto institucional. Poderá, ainda, destacar a importância de estabelecermos uma relação pedagógica com a criança de tal forma que a aproxime do fazer musical e desenvolva o gosto pela música.

Com base nessas questões, propomos nesse estudo, analisar as práticas musicais presentes no dia a dia da educação infantil, apontando para o valor e o lugar que hoje são atribuídos à música dentro das nossas escolas de educação infantil.

## 1.2. Implicações curriculares no ensino de música

As teorias críticas e pós-críticas relativas ao currículo<sup>3</sup> e as discussões teóricas em torno dos saberes escolares muito têm contribuído para a pesquisa em música, possibilitando a ampliação e o aprofundamento das investigações na área da educação musical. Mas, abordar a educação musical como campo de conhecimento implica, primeiramente, ter transparente a delimitação da abrangência do seu campo como ciência ou área de conhecimento.

No campo do currículo, final dos anos 60, do século passado, as teorias críticas já vinham denunciando o papel da escola e do currículo na reprodução de ideologias dominantes, buscando explicitar os interesses subjacentes a cada conhecimento e suas implicações para as relações de poder entre os grupos sociais e para a constituição das identidades dos estudantes. O currículo deixou de ser visto como inocente, neutro e desinteressado para ser pensado como um artefato cultural que transmite visões particulares e interessadas, implicado em relações de poder e na produção de identidades particulares (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 7-8).

Para as teorias críticas do currículo, a escola é um campo de produção ativa de cultura e de contestação. Nela, os sujeitos produzem sentidos e significações novos diante dos materiais recebidos e resultados diferentes das intenções oficiais. O currículo é visto como um terreno privilegiado de manifestação do conflito entre concepções diferentes da vida social, no qual os grupos culturalmente dominantes tentarão impor a sua definição particular de cultura, enquanto outros lutarão por espaços para veicular novas representações. Na perspectiva crítica, aquilo que conta como conhecimento válido e importante no currículo oficial expressa os interesses dos grupos em posição de vantagem nas relações sociais de poder e produz certos tipos de identidades que reforçam estas relações (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 29).

A Nova Sociologia da Educação (NSE) surge, nos anos 1970, na Inglaterra, trazendo mudanças e novas perspectivas para o campo da Sociologia da Educação. Volta-se para o estudo do currículo problematizando o processo de seleção e organização dos conhecimentos escolares, desmistificando ideias de objetividade e cientificidade, discutindo a relação entre estratificação dos saberes escolares e a estratificação social. A escola foi analisada como um local de gestão e de transmissão

---

<sup>3</sup> Um aprofundamento desse referencial pode ser encontrado em Moreira, 1997; Moreira & Silva, 1995; Santos, 2002; Silva, 1995, 1999.

de saberes e de símbolos. Trabalha apenas com uma parcela restrita da experiência coletiva humana, numa versão autorizada e considerada legítima pela cultura, deixando de fora as culturas de diversos grupos sociais. Os teóricos da NSE apontaram o caráter arbitrário desse processo de seleção e de reelaboração dos conteúdos da cultura (conhecimentos, experiências, valores e atitudes). Questionam, assim, a legitimidade, a excelência e a universalidade do saber escolar, mostrando a influência de forças sociais, políticas, educacionais e ideológicas na sua configuração (SANTOS, 2002, p. 50-54).

Segundo os teóricos da NSE, é importante e necessário investigar quais são os saberes escolares mais valorizados, detectar a presença de preconceitos, o tipo de organização escolar, os hábitos corporativos, os interesses profissionais e sociais, significação política e implicações desses processos que ocorrem no cotidiano escolar (FORQUIN, 1992, p. 41-42).

De acordo com Forquin (ibidem, p. 34-35), a escola, ao produzir um novo tipo de conhecimento, de segunda mão, para adequar os saberes selecionados aos imperativos didáticos, é também produtora ou criadora de configurações cognitivas e *habitus* originais. Ela produz competências operatórias e esquemas inconscientes que ajudam a estruturar as categorias de pensamento e as lógicas culturais, além do seu papel de interação lógica, moral e social.

Ademais, tornou-se senso comum no meio acadêmico, em qualquer sistema de ensino, eleger e respeitar determinadas disciplinas cujos conteúdos são considerados de maior valor para a formação do indivíduo. Disciplinas como a Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e outras, que constituem o núcleo comum dos currículos e cujos valores são estabelecidos pela sociedade, ilustram bem como eles são estruturados e como são efetivadas as suas práticas no dia a dia escolar.

Analisando a questão do papel da transmissão cultural da escola, Forquin (1993) afirma que

se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos (FORQUIN, 1993, p. 9).

Fonterrada (1997, p.15-16), por sua vez, analisa a prática pedagógica dos professores e o relacionamento que mantêm com seus alunos. As práticas pedagógicas, segundo a pesquisadora, vêm oscilando entre dois extremos: de um lado, está o modelo tradicional que privilegia o ensino em *linha*, ou seja, privilegia a transmissão de conteúdos de modo linear e sequencial; de outro, adota-se um procedimento não-linear, ou seja, substitui-se o modelo conservador e reproduzidor de ensino pela conduta em *rede*, em que as informações variadas, oriundas de diversas fontes, seriam mais interessantes e mais próximas da realidade do aluno.

Fonterrada (1997) acredita que

se compreendermos melhor os modos pelos quais as crianças e jovens de hoje se relacionam com o mundo e se conseguirmos nos despojar de alguns preconceitos e ampliarmos nosso conhecimento de obras e práticas pedagógicas contemporâneas, poderemos conciliar as duas ideias, aparentemente antagônicas, de *linha* e *rede* (FONTEERRADA, 1997, p. 16, grifos do autor).

Com referência à prática musical escolar, percebemos, em polos opostos, dois mundos distintos que representam, respectivamente, desejos e atitudes característicos de cada universo cultural. Assim, de um lado, o mundo *intocável*, trazido e vivido pelos alunos em suas vivências extraclasse; de outro, o *adequado*, considerado pelos professores como o aceitável, mesmo que propício a riscos e erros.

Dentre as teorias pós-críticas do currículo, os Estudos Culturais consideram o currículo como uma prática cultural de produção e veiculação de significados, um espaço de representações dos grupos sociais e culturais e de hibridização no qual as diferenças culturais se encontram, conectam-se, enfrentam-se e modificam-se (PARAÍSO, 2004, p. 57).

Essa linha de investigação propõe a problematização dos saberes, conhecimentos, linguagens e histórias presentes no processo de escolarização, a interrogação de todos os processos de dominação entre as culturas e nações e o questionamento das relações de poder que inferiorizam, marginalizam e discriminam determinadas culturas em favor de outras.

Na visão de Giroux & Simon (1995), a importância pedagógica da cultura popular, bem como suas preocupações, não está nas suas qualidades estéticas ou formais, tampouco na maneira pela qual as diversas formas de expressão popular poderiam ser codificadas em assuntos ou temas para estudo. Seus interesses começam

por questões mais fundamentais, incluindo algumas que *deveriam ser* levantadas por professores, tais como:

que relação os meus alunos veem entre o trabalho que fazemos em classe e as vidas que eles levam fora da sala de aula? Seria possível incorporar aspectos da sua cultura vivida ao trabalho da escolarização, sem simplesmente confirmar aquilo que eles já sabem? Seria possível fazê-lo sem banalizar os objetos e relações que são importantes para os alunos? E seria possível fazê-lo sem discriminar determinados grupos de alunos como marginais, exóticos e *outros* dentro de uma cultura hegemônica? (GIROUX & SIMON, 1995, p.104-5, grifo do autor).

Isso significa que é fundamental o papel da escola no estudo da cultura musical, pois nela, como terreno de mediação, poderão ocorrer trocas de experiências pessoais, intuitivas e diferenciadas. Daí a necessidade de não perdermos de vista as práticas musicais que correspondem a momentos e movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, mas que refletem, mais cedo ou mais tarde, no interior da sala de aula.

Contudo, os conteúdos de cada área do currículo, aquilo que deve ser ensinado a todos os alunos, e por todos aprendido, de todos os níveis precisam ser organizados e tomando-se por base três critérios que consideramos de suma importância para sua validação e operacionalização. Em primeiro lugar, os conteúdos devem fazer sentido e possuir significado cultural para os alunos; em segundo lugar, devem emergir do próprio meio do aluno, da sua própria realidade, ou dela se aproximar o máximo possível; e, finalmente, devem possibilitar aos alunos meios e instrumentos necessários para aproximação a novos conhecimentos, experiências e vivências.

De qualquer forma, não podemos propor uma maneira única de organizar o currículo, principalmente porque a organização do conhecimento não admite regras universais. Devemos sempre observar que a ordenação do material a ser ensinado não pode ter uma forma única. Isso significa que, diante da multiplicidade e variedade de informações a que estão expostas crianças e jovens, um dos objetivos da educação, para a compreensão da cultura musical é encontrar o fio condutor, o problema, a ideia-chave que leve os alunos a estabelecerem correspondência da música com outros conhecimentos e com sua própria vida.

Todavia, acreditamos que essa troca de experiências só é possível se conhecermos as vivências dos alunos, considerando o amplo acesso que eles têm à

música fora da escola. Acreditamos, ainda, que a educação musical pode trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas e culturais presentes na atualidade.

Observa Penna (2005):

Sem dúvida, a troca de experiências são indicações viáveis para o trabalho pedagógico em arte e em educação musical. Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nosso próprio gosto, ou simplesmente às indicações de algum livro didático, com seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim. Pelo contrário, a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários para o diálogo multicultural inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais (PENNA, 2005, p. 14).

Afinal, a escola é uma instituição onde esse conhecimento pode ser instituído e adquirido. Entretanto, sabemos que, efetivamente, o acesso às práticas pedagógico-musicais não está ao alcance de todos e, o que é pior, quando são oferecidas não dispõem de fundamentos teóricos e de instrumentos apropriados para sua apreensão. Daí, a prática musical fora da realidade da criança dificulta sua percepção em relação ao sentido e ao significado da música que ouve e canta.

Entretanto, salienta Nogueira (2005):

Pouco se sabe a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido a partir da linguagem musical. Levantamento prévio feito em publicações em português, na área da Educação Infantil, aponta para um quase silêncio a respeito dessa temática. Da mesma forma, nos encontros e congressos realizados no Brasil, trabalhos que envolvam a linguagem musical nas creches e pré-escolas são raros e, quando existentes, são pouco relevantes, isto é, não apresentam avanços significativos. Nesse sentido, esse tema tem permanecido marginal, limitando-se a esparsos relatos de experiências, pouco fundamentadas teoricamente (NOGUEIRA, 2005, p. 1).

Nogueira (2005, p. 1-2) reforça a importância de conhecer as práticas musicais desenvolvidas na escola, bem como o papel da música na formação global de crianças de zero a cinco anos de idade que frequentam a escola. De acordo com essa autora, os brinquedos musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo; é por meio dos acalantos, das parlendas, dos brinquedos ritmados entre mãe e bebê que se estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais da vida humana.

Essa afirmação é compartilhada por Jeandot (1990, p. 20), ao assinalar que a música exerce grande influência sobre a criança. Antes mesmo de nascer, a criança já

toma contato com um dos elementos fundamentais da música – o ritmo – que é sentido pelas pulsações do coração de sua mãe. E, ao nascer, ela entra em contato com o universo sonoro que a cerca. Sua relação com a música é imediata: seja através da voz de sua mãe, que canta uma melodia para acalmá-la ou acalentá-la, seja através de sons presentes no seu ambiente familiar, ou exterior a ele.

Sabemos, também, que as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo. A relação que estabelecem entre os gestos e os movimentos e o som – seja ouvindo, balbuciando, cantando, imitando, dançando – possibilitar-lhes-á construir seu conhecimento sobre música e, nessa medida, qualquer objeto que produz som torna-se para elas um instrumento musical.

À medida que a criança cresce e se desenvolve, outros tipos de brincadeiras, cada vez mais dinâmicas e diversificadas vão ampliando os seus referenciais auditivos, num processo contínuo, sempre crescente. Nesse sentido, Jeandot (1990, p. 20) considera que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, são fundamentais para o desenvolvimento sensório-motor da criança e devem ser trabalhados e incentivados na escola. Segundo a autora, cabe ao professor compreender em que medida a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, uma vez que atinge diretamente sua sensibilidade afetiva e sensorial.

Também Sekeff (2007) reconhece a importância da presença da música nas escolas conforme registro abaixo:

Música é linguagem que se relaciona com experiências humanas; porque transcende a pura experiência sensorial assentando-se numa maior discriminação intelectual [...] porque música é gesto, é expressão corporal, vocal, instrumental; é ato criativo repertoriado numa cultura, sustentado numa rede de estímulos, emoções e pulsões que escapam do regime lógico-formal; porque ela mobiliza potencialidades e emoções, revolve energias e pulsões; porque música é poética pura, processo de penetrar na consciência e nos sentimentos do indivíduo por meio da percepção de imagens sonoras em movimento [...] porque o exercício da música garante uma projetada interação com a sociedade, estabelece diálogo entre culturas com sua multissignificação, propicia liberdade de pensamento e expressão, enfatiza um modo privilegiado de contraponto entre saberes; e finalmente porque música é uma forma de comportamento. Essa é a sua grande contribuição para a área da educação (SEKEFF, 2007, p.172-4).

Acreditamos, então, que a prática musical na escola deve ser entendida e interpretada como um processo educacional orientado para as possibilidades educativas de promoção e participação mais abrangente do aluno na cultura socialmente produzida.

Assim atuando, o professor proporcionará ao aluno o desenvolvimento da percepção, da expressão e do pensamento necessários à decodificação da linguagem musical, assim como dos sentidos e significados dessa linguagem na cultura de um povo.

Visto por esse ângulo, a escola, como lugar de construção e reconstrução do conhecimento poderia, em um processo de transformação constante, abrir espaços para que outras culturas sejam valorizadas e imprimir uma nova metodologia nas práticas cotidianas escolares, questionando discursos e propostas existentes que legitimam determinadas culturas e reforçam as relações desiguais de poder na sociedade. Dessa forma, a proposta curricular para o ensino de música deveria pretender a implantação e o desenvolvimento de uma educação musical que estivesse ao alcance de todos, como um meio de democratizar o acesso à arte.

No contexto de uma educação voltada para a transformação social, a música, como linguagem e área de conhecimento, inserida no âmbito escola/sala de aula não deveria acontecer ao acaso. Pensamos que o desenvolvimento da criança ocorre por meio de experiências vividas por ela, permeadas pelas interações que estabelece com outras crianças e com o mundo adulto. E a música, nesses momentos, ser-lhes-ia importante à medida que favoreceria o entendimento, a imitação e a reconstrução da experiência social e cultural dos adultos.

Nessa perspectiva, como a escola poderá oferecer às crianças orientação e instrumentos adequados e necessários para a sua autoexpressão, elementos esses imprescindíveis para continuarem a aprender ao longo da vida e desenvolverem sua personalidade de forma harmoniosa e saudável? Sendo assim, qual o papel da escola no processo de imersão dos sujeitos no universo da cultura musical, se nela, como terreno de mediações pedagógicas, poderão ocorrer trocas sistematizadas de experiências pessoais e diferenciadas?

Conforme pesquisa realizada, entre 1998 e 2001, ficou evidente que a educação musical tem uma função socializadora podendo contribuir para o desenvolvimento e formação integral do indivíduo<sup>4</sup>. Vimos que a importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sensibiliza-se pela música, valendo-se da criação e da livre expressão (LOUREIRO, 2003).

---

<sup>4</sup> Trata-se de pesquisa de mestrado realizada entre 1998-2001, na qual analisamos a presença do ensino de música na escola de ensino fundamental.

Considerando, pois, que a música desempenha um papel ativo na formação geral do indivíduo, o conhecimento progressivo da linguagem musical deve ter por objetivo valorizar a percepção e a expressão de elementos sonoro-musicais. O processo de aquisição e apropriação desse conhecimento é, portanto, intelectual, cognitivo, afetivo, psicomotor e deve ocorrer pela mediação entre a realidade musical constituída e o sujeito.

Por sua natureza e alcance multidisciplinar, Sekeff (2007) adverte:

Repensemos a educação e que procedamos a uma reengenharia do ensino, trazendo a música de volta às escolas. Se a música não produz carros mais velozes, ela colabora na formação de cabeças pensantes e de indivíduos mais sensíveis à sua condição humana. Não podemos esquecer a dimensão educacional de uma linguagem que, relacionada com experiências humanas, fomenta ações e relações do indivíduo com a sociedade (SEKEFF, 2007, p. 177).

Para que a música dentro do contexto escolar chegue a ser um veículo de conhecimento e contribua para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessário ter o professor ideia clara, concreta que viabilize ações conectadas à vida real. A intencionalidade dirigida e coerente com a realidade sociocultural das crianças pode levar à integração de capacidades, modos pessoais de pensar, sentir e agir na busca do conhecimento global, de novas experiências e vivências. A visão da música como uma prática socialmente construída, voltada para o esforço de possibilitar a compreensão, o entusiasmo e a emoção pelo fazer musical por meio de ações criativas e significativas para a criança é compartilhada por Forquin (1982), ao afirmar que

a educação musical, que deve ser indissolivelmente cultural, gestual e emocional, enquadra-se numa formação global da personalidade. Com vistas a esta finalidade fundamental, a busca de recursos pedagógicos permanece indefinida; tanto quanto os outros setores, também aqui não existem receitas infalíveis, mas apenas opções e direções mais ou menos fecundas ou esterilizadoras em função da única coisa que nos importa: fazer da música uma dimensão integrante da personalidade, uma permanente exigência da vida (FORQUIN, 1982, p.82).

Em adição, diríamos que o essencial é a criança entrar em contato com a própria música, de modo prazeroso e interessante. Para tal, o educador deve estar preparado

para descobertas e improvisos possibilitando-lhe, assim, ricas vivências e novas experiências, tanto no plano individual quanto coletivo.

Esclarecida a linha que fundamentará esta tese, apresentaremos, a seguir, a estrutura deste trabalho:

Assim sendo, no Tema<sup>5</sup> – *Música e Educação Infantil: uma aproximação com o objeto da pesquisa* -, recorreremos à literatura diversificada para entender as diversas e diferentes concepções de Infância e de Educação Infantil geradas ao longo da história. Para uma primeira aproximação com uma realidade tão complexa como a prática educativa de música na educação infantil, enfatizamos, também, em nossa análise, os momentos e acontecimentos históricos mais importantes. Assim, analisamos a gestação de políticas públicas educacionais para a educação infantil no Brasil, incluindo aí a consulta e análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Trata-se de documento de caráter oficial do Governo, ponto de partida deste estudo. Por fim, consultamos os Projetos Político-Pedagógicos, como documento norteador da organização do trabalho pedagógico da escola.

Na Exposição – *Caminho metodológico trilhado: a pesquisa empírica* -, apresentamos e justificamos nossa proposta metodológica. Contextualizamos o objeto desta investigação, explicitamos os caminhos preferenciais, o *lôcus* da pesquisa e os instrumentos utilizados para o colhimento de informações. O foco final de todas as ações empreendidas, como não poderia deixar de ser, recai sobre a criança, o educador e as práticas educativas de música nas instituições de educação infantil. Nessa perspectiva, tais ações foram planejadas e organizadas em diferentes âmbitos e momentos.

No Primeiro Movimento – *Formação profissional dos professores da educação infantil e o conhecimento de música* -, refletimos sobre a identidade do profissional que atua em creches e pré-escolas e sua formação como parte das políticas de educação infantil no Brasil, no atual momento da educação no país. Em seguida, discutimos a formação do profissional da educação infantil nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Ao final do capítulo, focalizamos, ainda, a formação de profissionais para a

---

<sup>5</sup> Essa pesquisa, tal como uma composição, tem começo, meio e fim. Daí, escolhemos o caminho da metáfora de uma composição musical, cuja construção tem na **Abertura** o objetivo de convidar o leitor para a sua *escuta* e apreciação. Apresenta-lhe o **Tema** que, a partir de sua **Exposição** se desenvolve em cinco **Movimentos** que o conduzem à compreensão da inspiração do pesquisador para a construção e exploração de sua obra. Chega-se à **Cadência** que, embora de caráter livre, onde é permitida a criação, é de fato o momento de integração e expressão musical dentro do todo. Por fim, uma **Coda**, uma pequena parte que encerra essa composição.

educação infantil identificando o lugar que a área de conhecimento da música ocupa nos cursos de formação.

O Segundo Movimento - *Um olhar sobre as escolas de educação infantil: a observação das salas de aula e a música em seu contexto* -, foi elaborado a partir das observações em sala de aula, local em que como se desenvolve a prática musical das educadoras infantis e dos professores de música. Aí, descrevemos os procedimentos e as relações estabelecidas entre educadores, a criança e a música no cotidiano escolar das crianças pequenas. Ressaltamos a importância de se compreender melhor o saber prático das educadoras desse segmento educacional.

No Terceiro Movimento - *Outro olhar sobre as escolas de educação infantil: a entrevista e os atores envolvidos* -, apresentamos os dados obtidos nas entrevistas realizadas com educadoras infantis, professores de música e coordenadoras de educação infantil. O procedimento adotado para a análise dos dados se estruturou em três dimensões: o sujeito e sua relação com a música, a concepção do sujeito sobre a educação musical na educação infantil e os aspectos relacionados à organização da escola. Procuramos extrair, das questões apresentadas na entrevista, um conjunto de elementos críticos que nos esclarecesse as concepções de educação musical que orientam o trabalho com a música no contexto escolar, a situação real de experiências e práticas pedagógico-musicais vivenciadas pela educadora infantil e pelo professor de música no interior da instituição de Educação Infantil. Buscamos, por fim, detectar nas entrevistas elementos importantes que revelassem, por meio de uma reflexão e análise mais profunda, um diálogo mais caloroso entre os discursos educacionais e uma verdadeira e significativa ação pedagógica musical com as crianças de zero a cinco anos que frequentam as escolas de educação infantil.

No Quarto Movimento - *Cadência* - concluímos nossa análise apresentando a articulação entre o discurso oficial e as práticas de música reveladas no cotidiano das salas de aula de educação infantil.

Assim, procuramos retratar as principais questões que alimentaram esta pesquisa, revelando aspectos sociais, culturais, políticos, e pedagógicos da realidade investigada, oferecendo um panorama das escolas de educação infantil e sua real relação com a música em seu contexto.

No Quinto Movimento - *Coda* -, última parte deste estudo, consideramos, por fim, a importância de repensarmos a função atribuída à música e o lugar que ela ocupa no cotidiano das escolas de educação infantil. Assim sendo, a pesquisa procurou

aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógico-musicais na educação infantil em dez escolas do município de Belo Horizonte, com o objetivo de contribuir para o debate da área. Acreditamos ser essa a forma de enfrentar o grande desafio que ainda permanece no campo da educação musical destinada às crianças de zero a cinco anos que frequentam as escolas de educação infantil.

## **II - TEMA**

Todos nós aspiramos a uma vida que tenha sentido.

Todos nós aspiramos a uma vida em que todos participem na descoberta desse sentido.

Todos nós aspiramos à participação numa história feita por todos e para todos e não imposta por alguns e para alguns (H. J. Koellreutter 1990, p. 1)

### **MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DA PESQUISA**

#### **2.1. Concepções de infância, de criança e de educação infantil**

Com o intuito de aclarar a dimensão do nosso objeto de estudo - as práticas educativas de música no contexto das instituições de educação infantil - pensamos que rever, ainda que de modo breve, as diferentes concepções e ações relativas à infância nos ajudaria a explicar, em parte, a existência e a emergência de políticas públicas que se configuram no atual momento da educação brasileira. Mudanças significativas ocorridas no decorrer da história estimulam-nos a visualizar o quadro mais amplo no qual a criança e a música estão inseridas.

Isso posto, uma reflexão sobre diferentes concepções de infância e as ideias estabelecidas sobre ela, e sobre o conceito de criança e educação infantil e suas implicações no âmbito social, político e educacional parece-nos pertinente para a identificação do valor e do lugar que hoje são atribuídos à educação musical dentro de nossa sociedade. Aqui é necessário, se quisermos entender a criança e seu mundo, partir do seu próprio ponto de vista, e desvencilharmo-nos das ideias e imagens preconcebidas sobre ela e sua realidade. Isso merece uma discussão mais calorosa, pois, trata-se de falar de um sujeito social - a criança - sujeito infantil, singular e histórico. Entendemos essa incursão histórica indispensável como ponto de partida para a efetivação das análises do nosso objeto de estudo.

Advertimos, porém, que não pretendemos aqui, nem seria possível, discutir o conceito de infância em geral, em toda a sua plenitude pois ultrapassaria os limites desta pesquisa. Pretendemos, por outro lado, situá-la como fenômeno possível de ser percebido e reunido mediante o conhecimento da condição infantil no passado e das

mudanças ocorridas, de tempos em tempos, em sua natureza e em seu significado. Ao resgatarmos sua trajetória histórica, falamos, aqui, de uma superposição de diferentes concepções de infância e de criança, criadas e divulgadas ao longo da história. A compreensão desses conceitos ao longo do tempo, isto é, analisando a infância do ponto de vista histórico, poderá nos revelar muito sobre a sua condição nos dias atuais. Consideramo-la, aqui, como um modo particular, e não universal, de pensar a criança.

Com efeito, no contexto da história mundial, todas as sociedades trataram, de um modo ou de outro, da infância e lidaram com crianças. Independentemente das formas pelas quais as mais diferentes sociedades encararam a infância, a abordagem e a procura pelo seu desvendamento implicaram sempre intervenção sobre ela, conforme nos lembra Stearns (2006):

Sempre e em toda parte, em vista do longo período de fragilidade na infância da espécie humana, crianças pequenas requerem que se lhes providencie alimentação e cuidados físicos. As doenças infantis, sua prevenção, assim como os possíveis acidentes são preocupações dos pais desde os tempos mais remotos até os dias de hoje. Algum tipo de socialização para os papéis de gênero é parte inevitável do processo de lidar com a infância, mesmo nos mais igualitários cenários contemporâneos (STEARNS, 2006, p. 11).

A infância carrega consigo características que são padronizadas e comuns, não importando o tempo nem o lugar. Entretanto, historicamente, seu conceito, além de adquirir refinamento, vai se modificando à medida que as sociedades vão se transformando e gerando, em consequência, novas necessidades e novas preocupações em relação à criança-meio social. A esse respeito, diz Stearns (2006):

É difícil elaborar histórias bem-feitas sobre crianças. Crianças deixam relativamente poucos registros diretos. [...]. Justamente por isso, é mais fácil tratar historicamente da infância do que das crianças em si, porque a infância é em parte definida pelos adultos e por instituições adultas (STEARNS, 2006, p. 13).

Não obstante, a importância do conhecimento da infância ao longo da história significa reconhecer a sua existência, trazer à tona caminhos mais amplos que as sociedades e as famílias trilharam no passado. Significa, ainda, que, buscando novas percepções e entendimentos da natureza da infância, é possível verificarmos como muitos de seus aspectos na atualidade são consequências do passado, o que nos ajuda a

entender melhor a infância contemporânea, os processos de transformação advindos das relações entre adultos e crianças e delas com a sociedade mais ampla.

Compreensível, pois, as palavras de Stearns (2006) ao afirmar que

[...] as infâncias refletem as sociedades em que se inserem e também ajudam a construir essas sociedades, por intermédio dos adultos que surgem das crianças. A infância, nesse sentido, é uma chave única para a experiência humana maior (STEARNS, 2006, p. 20).

A ideia de infância como uma construção social e histórica do Ocidente é apontada no estudo histórico de Philippe Ariès cujo título é *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. A partir desse estudo, Cohn afirma (2005):

Ela (a infância) não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar (COHN, 2005, p. 21).

Mais adiante, Cohn (2005), esclarece:

O que Ariès nos mostra é a construção histórica do que denomina um *sentimento da infância*. Este não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior à infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais. Portanto, contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância (COHN, 2005, p.21-22, grifos do autor).

Mas, voltando à questão dos cuidados físicos já mencionada em linhas anteriores, até o século XII, não havia preocupação com cuidados higiênicos e as condições gerais de saúde eram muito precárias, o que tornava evidente o alto índice de mortalidade infantil. As preocupações com as crianças não avançaram substancialmente. A esse respeito, surpreende-nos este comentário:

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação dos filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um

“pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (HEYWOOD, 2004, p. 87, grifos do autor).

Ainda assim, as crianças que conseguiam sobreviver não possuíam identidade própria e só poderiam chegar a *status* de ser humano quando conseguissem realizar tarefas semelhantes àsquelas que os adultos realizavam, com as quais se misturavam.

De acordo com Ariès (1981, p. ix), na Idade Média europeia, as crianças, tão logo adquirissem algum desembaraço físico, logo misturavam-se aos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil e logo transformava-se em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude. A socialização e a educação da criança se davam por meio de uma ampla rede de sociabilidade, com aprendizagem gradual dos usos, dos costumes e das técnicas conhecidas pela comunidade. Segundo Ariès (1981),

a transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 1981, *Prefácio*, ix).

Até o século XVII, segundo a concepção de família e, conseqüentemente, de infância, a criança era considerada um adulto em miniatura, um ser que vai crescendo espontaneamente pelo convívio familiar, não recebendo cuidados específicos de sua faixa etária. Crianças e adultos conviviam dentro de um mesmo espaço, compartilhavam do trabalho coletivo e da vida cotidiana. Eis o que nos diz, a esse respeito, Heywood (2004):

Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade Média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida [...]. De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elizabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto (HEYWOOD, 2004, p. 10).

Conforme complementa Ariès (1981), os pais e as mães das camadas mais poderosas raramente se preocupavam com seus filhos, especialmente durante os primeiros anos de vida. O cuidado dispensado a eles era considerado abaixo da

dignidade de um aristocrata. As crianças eram vistas como pequenos animais, como subalternos e não como objetos de amor e afeição. Afinal, muitas delas nasciam e logo vinham a morrer, não tendo um papel importante na vida familiar (ARIÈS, 1981, apud BARBOSA, 2006).

Mais adiante, nos séculos XVII e XVIII, com o advento da Revolução Industrial, surge uma nova concepção de família e de infância. Nesse contexto, o atendimento às crianças se dá a partir do instante em que sua existência e inserção no social tem um papel significativo. Surge o *sentimento de infância* (ARIÈS, 1981) – percepção da criança como pessoa diferente do adulto com características próprias – e, então, a criança torna-se uma preocupação para a família e para os adultos que com ela convivem. Nesse cenário de transformações, a criança passa a ser educada fora da família para que a própria mãe possa se ausentar do lar e dedicar-se mais horas ao trabalho. Nesse contexto, inauguram-se duas formas de atendimento que vêm suprir ou, pelo menos, minimizar a responsabilidade com as crianças, que, anteriormente, ficavam a cargo das mães ou amas: uma destinada às crianças pobres, filhas de operários que trabalhavam nas fábricas; e outra, ao atendimento às crianças ricas. A ideia é a de que a criança, se cuidada fora do seio familiar, será preservada de tornar-se mimada e algo prejudicial à sociedade. Assim, passa a receber um tratamento rigoroso e controlado.

Com o avanço da Revolução Industrial, aumentam-se as linhas de produção exigindo um número maior de homens e mulheres na atividade fabril. Em consequência, aumenta-se o número de horas trabalhadas e, ao mesmo tempo, tempo maior dos pais longe da família, longe dos filhos. Nesse contexto, a infância passa a ser vivida de outra forma. Às crianças restam duas alternativas: perambularem em busca do seu próprio sustento e sobrevivência, ou acompanharem os pais no trabalho na indústria. Dessa forma, tornam-se independentes e autônomas precocemente: vêm-se, então, obrigadas a resolver problemas e situações que anteriormente não lhes diziam respeito (BEYER, 1998).

Nessas circunstâncias, instituições de educação infantil para as crianças de zero a seis anos de idade começam a se esboçar no Continente europeu ainda no final do século XVIII. Surge, nessa época, a *escola de principiantes* ou *escola de tricotar*, criada por Oberlin, em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, que tem sido reconhecida como a primeira delas (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 5).

Em 1816, Robert Owen, industrial conhecido como socialista utópico, depois de visitar a escola de Oberlin, criou uma escola, a *Infant School*. Localizada em New

Lanark, na Escócia, lá funcionava a fábrica de que era diretor. Essa escola recebia alunos desde a idade em que pudessem andar até os 25 anos. Nela, as lições versavam sobre os objetos e a natureza, realizavam-se exercícios de evolução militar, de danças de grupo e de canto coral. Em 1824, Samuel Wilderspin fundou a *Infant School Society*, que atendia crianças de 2 a 7 anos de idade. Embora se atribua a Owen a criação da *Infant School*, no Reino Unido, Samuel Wilderspin, criador da *Infant School Society*, contestava isso, abrindo polêmica quanto à autoria da instituição (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 5-6).

Na França, em 1828, Jean-Marie Denys Cochin, prefeito do 12º Distrito de Paris, depois de visitar as *Infant Schools*, foi responsável pela criação das *Salles d'Asile* nos moldes dos ingleses e de um curso normal para a preparação do pessoal das salas de asilo. Em 1881, com o retorno do regime republicano, um novo decreto mudou seu nome para Escola Maternal.

As salas de asilo francesas foram criadas sob a perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças. Com o objetivo de atender às crianças pobres e às mães trabalhadoras, desde o início apresentaram-se como primordialmente educacionais. O seu papel não era somente guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, disputar essa clientela às guardiãs de quarteirão. A educação ativa intervém em seguida: depois de retirar a criança dos perigos exteriores, o asilo empreende o cultivo de sua inteligência e de seu coração (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 7).

Em Portugal, as *Casas de Asilo da Infância Desvalida* adotaram orientações pedagógicas desde o seu início, em 1834. Foram concebidas para assegurar proteção, educação e instrução às crianças pequenas, além de promover os cuidados alimentares e corporais. Durante a primeira metade do século XIX, em outros países da Europa, começam a surgir instituições congêneres para diferentes faixas etárias. Nesse processo, são as creches, o jardim-de-infância de Froebel – *Kindergarten* - e as salas de asilo, depois escola maternal, que passarão a ser mais difundidas.

Froebel, pedagogo alemão, que viveu de 1782 a 1852, preocupado em modificar a condição de vida das crianças órfãs e abandonadas, cujos seus pais morriam em decorrência da pobreza em que viviam ou por condições adversas de trabalho defendia uma educação baseada no respeito à natureza humana, às suas necessidades e interesses. Enfatizava, assim, a importância da sensibilidade no desenvolvimento da razão. A experiência era vista por ele como pré-requisito para a aprendizagem. Por isso, defendia

um ensino baseado em métodos intuitivos que, colocando os alunos em contato com a realidade, lhes desenvolviam o senso de observação, a análise dos objetos e fenômenos da natureza e a capacidade de expressão.

Para Arce (2002, p. 60), Froebel foi pioneiro quanto ao reconhecimento do jogo e da brincadeira como as formas que a criança utiliza para expressar como vê o mundo, além de serem geradores do desenvolvimento na primeira infância. Segundo a autora, Froebel considera a brincadeira uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança.

Os brinquedos criados por Froebel, como mediadores do *autoconhecimento com liberdade*, receberam o nome de *dons*, conforme nos explica Arce (2002):

Froebel assim chamou esses brinquedos, ou materiais educativos, porque eles seriam uma espécie de *presentes* dados às crianças, ferramentas para ajudá-las a descobrir os seus próprios dons, isto é, descobrir os presentes que Deus teria dado a cada uma delas (ARCE, 2002, 61, grifos do autor).

Froebel, que abriu o primeiro *Kindergarten* no início da década de 1840, em Blankenburg, organizou um método de trabalho com as crianças no qual a música era componente importante nas atividades diárias. Nesse método, a música surge como elemento lúdico e instrutivo, buscando despertar, na criança, sua sensibilidade estética e suas emoções, ao mesmo tempo em que amplia seu universo de conhecimentos. Para Froebel, o *Kindergarten* era o local onde as crianças, consideradas pequenas sementes, se adubadas e sob condições favoráveis, desabrochariam em clima de amor, respeito e fraternidade (BEYER, 1998, p. 30). Na verdade, foi Froebel quem primeiro propôs um programa educativo que envolvia as crianças o dia inteiro. No *Kindergarten*, as crianças recebiam alimentação, cuidados com a higiene e a educação, envolviam-se em atividades lúdicas, inclusive a música, através dos órgãos dos sentidos.

Nesse ponto, parece-nos pertinente a análise de Kuhlmann Júnior (2007) a respeito da dicotomia entre o cuidar (caráter assistencialista), atendimento destinado às crianças pobres e o educar (caráter educativo), atendimento às crianças ricas, conforme esclarece no trecho a seguir:

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se *educar* fosse algo positivo, neutro ou emancipador – adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a

elas. Isso pode ser observado em relação à educação infantil. O jardim-de-infância, criado por Froebel seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d'asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN JÚNIOR, 2007, p. 69, grifos do autor).

Froebel pretendia não apenas reformular a educação pré-escolar mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada. Na verdade, Froebel considerava a criança como um ser em desenvolvimento e, como tal, carinho, respeito e atenção fazem parte de uma educação adequada. Para ele, o *Kindergarten* seria um ambiente onde as crianças seriam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo. Nesse contexto, a música aparece com um papel importante, pois está presente nas propostas como elemento integrador e humanizador das crianças, para despertar sua sensibilidade estética e ampliar seu universo de conhecimentos. Esta seria a concepção que trata a infância de forma mais ampla e digna (BEYER, 1998, p. 31).

A partir da década de 1860, com a expansão das relações internacionais, estimulada pela crescente industrialização e urbanização, cresce o número de instituições de educação infantil em vários países. O quadro das instituições educacionais adquire nova configuração durante a segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do jardim de infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades.

A propósito, salienta Kuhlmann Júnior (2001):

Os congressos científicos internacionais das mais diversas modalidades começam a ser organizados, na órbita das Exposições Universais, que mostravam e cultuavam o progresso e as novidades da *era dos impérios*. Nos congressos de higiene, de direito, de assistência, de educação, da igreja católica, e nas exposições internacionais pedagógicas, reuniões em que se definiam políticas e se homogeneizavam conceitos, as propostas para a infância eram tema obrigatório. A creche e o jardim de infância eram alguns dos exemplos a se multiplicar (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 13, grifos do autor).

Em 1875, no Rio de Janeiro, o médico Joaquim José de Menezes Vieira, juntamente com sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira instala, no Colégio Menezes Vieira, o primeiro jardim de infância privado no país. O jardim tem por objetivo servir a

uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos de idade. Acerca desse jardim, Bastos (2001), destaca:

É interessante analisar a participação ativa de D. Carlota nessa atividade, seguindo o exemplo das esposas de Froebel e de Sara Banzet, colaboradora de Oberlim. Esta prática também insere-se na tendência da época de redimensionar o papel da mulher, na extensão de sua ação da esfera familiar (privada) para a esfera escolar (pública): o papel da figura feminina também o é de educadora, entendida como a extensão materna [...] (BASTOS, 2001, p. 33).

De acordo com Bastos (2001, p. 38-9), o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira utilizava a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape-Carpantier. A orientação froebeliana transparece especialmente no programa da primeira e segunda seção, com os dons e cânticos típicos daquela pedagogia. Nessa instituição, os *Cantos Infantis patrióticos, instrutivos, recreativos*, coleção de hinos escolares, editados por Menezes Vieira, pretendia inculcar nas crianças o *afeto bem como também a habilidade com que queria converter em defensores da Pátria na hora do perigo, os meios que procurava mobilizar o trabalho* (BASTOS, *ibidem*, p. 54).

Mesmo com a defesa veemente de Menezes Vieira e outros, a criação de jardins de infância no Brasil não foi uma unanimidade. Vozes discordantes se faziam ouvir. Mas, mesmo com opiniões a favor e contra, eles continuaram, por longo tempo, restrito a um pequeno contingente de alunos.

Situação oposta inicia-se no início do século XX. Após a abolição da escravidão, muitas pessoas foram colocadas em liberdade, mas, em contrapartida, foram *jogadas* na rua, da noite para o dia, sem casa, comida e sem trabalho. A situação se agravou, pois, além de analfabetos, eram negros, o que dificultou ainda mais suas vidas. Entram em cena os meninos de rua no Brasil, então, pobres, abandonados e maltratados. O surgimento de tais instituições foi uma resposta à situação de abandono e de penúria na qual se encontravam nossas crianças (BEYER, 1998, p. 31).

Por volta dos anos 1940, Governo, Igreja e instituições filantrópicas passam a recolher as crianças. A iniciativa de alocar a criança em instituições vem acarretar o seu isolamento da sociedade e suscitar entre elas um olhar voltado para a infância, que requer ações como caridade, correção e isolamento. A preocupação é que as crianças não se tornem ladrões ou não venham a ser prejudiciais à sociedade. Com esse olhar

sobre a infância, a criança passa a ser alguém de fora da sociedade, um sujeito estranho, que precisa de ações de prevenção e de punição para não prejudicar a normalidade social.

Assim, enfocando a realidade social da época, entram em cena dois tipos de criança: as *crianças de família* e os *meninos de rua*. Com seus espaços delimitados, o ensino formal surge para as crianças de famílias mais favorecidas. Desta educação faz parte a prática de música, privilégio de uns poucos ricos em condições de proporcionar e ampliar esses estudos a seus filhos. A música entra como um atributo destinado às meninas, cujo objetivo era torná-las prendadas (BEYER, 1998, p. 31).

Mas, enquanto na Europa a concepção de infância estava voltada para as questões pertinentes ao cuidado e à educação, no Brasil, sua atenção e ação voltam-se para dois polos opostos, separados pelo critério de classe social. Portanto, enquanto as crianças pobres são vistas e cuidadas em termos de proteção, higiene e alimentação, as crianças das classes média e alta recebem um atendimento encorajador do desenvolvimento afetivo e cognitivo. (BEYER, 1998, p. 32)

Se, antes, pedagogos como Pestalozzi, Froebel e Montessori preocuparam-se em educar as crianças desfavorecidas e desprotegidas socialmente, no Brasil, seus princípios serviram de base à educação de crianças mais privilegiadas, vindo colaborar com as ideias dos educadores da Escola Nova, aumentando, ainda mais, a disparidade entre crianças pobres e ricas.

Deste momento em diante, seguiram-se diferentes políticas voltadas para o atendimento e à educação de crianças de zero a cinco anos. Diferentes instâncias governamentais tomaram para si a responsabilidade da assistência infantil, o que gerou, muitas vezes, sobreposição e confusão quanto a suas iniciativas e atribuições.

Por fim, ressaltamos que diferentes políticas relativas à Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos sempre se apresentaram ao longo da história da educação brasileira e a inclusão da música no contexto educacional brasileiro sempre acompanhou essa trajetória.

## **2.2. A educação infantil no contexto das políticas públicas educacionais**

Atualmente, para falar da legislação educacional brasileira referente à Educação Infantil é importante remetermos brevemente a quatro momentos significativos na

história moderna da política de atendimento à criança de 0 a 6 anos<sup>6</sup>: 1) a Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela ONU, em 1959; 2) a Constituição Brasileira de 1988; 3) o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e; 4) Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, especificamente, a Lei nº 9.394/96.

Quanto ao primeiro momento, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela ONU, em 1959, veio garantir o direito dos seres humanos mais frágeis e desprotegidos: as crianças (BEYER, 1998, p. 32). Surgiu, onze anos mais tarde, em decorrência da Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU, em 1948, que já representava uma grande conquista da humanidade. Foi, sem dúvida, uma grande conquista: o direito de ter direitos.

O segundo momento, a Constituição Brasileira de 1988, uma conquista legal no âmbito brasileiro, veio reconhecer, como direito da criança pequena, o acesso à educação infantil. No texto de seu art. 227 está posto que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

E o artigo 208 dispõe que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]

Oliveira (2005), entende que:

Lutas pela democratização da escola pública, somada a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2005, p. 115).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a década seguinte de 1990 assistiu a outro marco importante. Trata-se do terceiro momento, promulgação da

---

<sup>6</sup> Em atendimento aos documentos oficiais gerados a partir da Constituição Federal de 1988, a faixa etária de zero a seis anos será respeitada até o momento de sua alteração.

Lei 8.069 de 13/07/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovada pelo Congresso em 1990, que concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição. Nesse estatuto está estabelecido, detalhadamente, o papel do Estado, da família e da sociedade. Em seu texto, a criança e o adolescente recebem prioridade absoluta, são considerados sujeitos de direitos, têm garantia de defesa e cidadania assegurada. Quanto ao direito à educação, o art. 53, dispõe que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Já, no art. 54, inciso IV, está posto que é dever do Estado assegurar “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”

No que se refere à legislação educacional para a educação infantil, vale lembrar que os anos 1960 e 1970 dizem muito pouco, ou quase nada, sobre a educação de crianças menores de sete anos. A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 1961, no Cap. I, Título IV, art. 23 e 24 menciona apenas a *educação pré-primária*, que deverá ser ministrada em jardins de infância ou em escolas maternas, cumprindo apenas a função de guarda para essas crianças. Ressalta, desse modo, a concepção assistencialista, herança ainda presente nos dias atuais, nas práticas e tarefas rotineiras a serem cumpridas, tais como alimentação e cuidados com a saúde. O aspecto pedagógico, neste contexto, assume papel secundário.

Na conjuntura política dos anos 1960, foi criado o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCr), do Ministério da Saúde. Esse órgão, que dentre suas atribuições ocupava-se das creches, propunha às igrejas de diferentes denominações a criação de programas de emergência para o atendimento de crianças de dois a seis anos, que poderiam ser desenvolvidos nos *Centros de Recreação*.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 11), “a elaboração do plano segue as prescrições do UNICEF e parece ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais”. Embora o plano falasse em medidas de emergência, pouco se realizou, sem que ocorresse a sua implantação efetiva (KUHLMANN JR., 2000, p. 11). Reforçado pelo caráter assistencial, mais uma vez tentava-se retirar as crianças da rua pelo simples atendimento, sem haver preocupação com a qualidade do trabalho ou da educação que lhes era oferecida.

Conforme salienta Carneiro (2004), os programas voltados para a infância objetivavam “solucionar basicamente os problemas sociais” (CARNEIRO, 2004, p.6). E mais adiante, ela comenta que

a situação não foi diferente durante os primeiros anos do governo militar, quando surgiram propostas baratas de atendimento às crianças. Aboliu-se o critério de qualidade adotado pelos países desenvolvidos, e o atendimento se limitava a evitar que os pobres morressem de fome e passassem por problemas mais sérios que os levassem à marginalidade (CARNEIRO, 2004, p. 6).

Oliveira (2005), comentando sobre programas educacionais vinculados à noção de compensação de carências materiais e culturais, afirma:

Todo esse quadro social refletia o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 60, que seria alterado pelos governos militares instaurados no país a partir de 1964, com marcantes reflexos sobre a educação em geral e a educação das crianças pequenas em particular (OLIVEIRA, 2005, p. 102-103).

Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) apresentava, em seu texto, dois artigos referentes à Educação Pré-Primária, uma nova lei federal de ensino imprimia uma nova organização à educação escolar no país. Promulgada pelo governo militar, a Lei 5692/71, que assume um caráter tecnicista, dispõe, no art. 19, § 2º, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.” Essa mesma lei, em seu artigo 61, sugere aos sistemas de ensino que estimulem as empresas que tenham como funcionárias mães de crianças menores de sete anos a “organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive do Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau.”

Em sua análise, Oliveira (2005) observa:

Nesse período, o crescimento do operariado, o começo da organização dos trabalhadores do campo para reivindicar melhores condições de trabalho, a incorporação crescente também de mulheres da classe média no mercado de trabalho, a redução dos espaços urbanos propícios às brincadeiras infantis, como os quintais e as ruas, fruto da especulação imobiliária e do agravamento do trânsito, e a preocupação com a segurança contribuíram para que a creche e a pré-escola fossem novamente defendidas por diversos segmentos sociais (OLIVEIRA, 2005, p. 108).

De acordo com a nova política, o papel da escola consistia na formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país. A valorização da educação como forma de combate à pobreza e à miséria vem propor, de forma compensatória, uma nova função à pré-escola: combater um grande contingente de crianças que repetiam com frequência o fracasso, a reprovação e a evasão no ensino fundamental. O termo *pré-escola* condiz com o seu objetivo, ou seja, preparação para a escola.

Kramer (2003, p. 92-3) ao comentar tal abordagem da educação pré-escolar, em termos de legislação, questiona a sua superficialidade, além de não tornar explícitas as formas de viabilizar, na prática, o atendimento. A autora questiona, ainda, qual o significado do termo *velar* e de que modo as empresas (públicas e privadas), autarquias e fundações podem ser *estimuladas* a fornecerem educação pré-escolar aos filhos de funcionárias. Enfim, Kramer (2003) reconhece que a Lei nº 5692/71 não contribuiu para o desenvolvimento da educação pré-escolar, e acrescenta:

Ausência de legislação, no entanto, não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para a pré-escola como *estagnada* e *omissa*, plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance. Nesse contexto onde escasseiam os recursos e o apoio público, alternativas de diversos grupos espalhados por todo o País não podem ser ignoradas, como também não se pode ignorar a grande massa excluída de seu atendimento por falta não só de legislação, mas também, e principalmente, de medidas práticas que a efetivem (KRAMER, 2003, p.93-94).

Tal como observou Carneiro (2004, p.7),

embora proposta na legislação, na prática se observou um descaso em relação à educação infantil, uma vez que a prioridade foi atribuída à educação fundamental. Isto demonstra uma ausência de uma política destinada à criança de até sete anos de idade. [...] O poder público, atuando de modo assistencialista, ignorou, durante todo o tempo, o ambiente sócio-cultural no qual a criança estava inserida (CARNEIRO, 2004, p.7).

De acordo com Kramer (2003, p. 95), tanto os pareceres do Conselho Federal de Educação como os documentos e relatórios que apenas sugerem princípios gerais para o desenvolvimento de programas de educação pré-escolar trazem, em seu bojo, propostas de educação compensatória, nos moldes originais em que foi concebida nos Estados Unidos e na Europa. E, ainda, segundo Kramer (2005b, p. 16), as políticas educacionais

dos anos 1970, baseadas na abordagem da privação cultural, propunham-se a compensar carências culturais, deficiências linguísticas ou defasagens afetivas.

Fundamentados em uma abordagem da privação cultural, trechos da Indicação CFE nº 45, de 4 de junho de 1974 e do Parecer CFE nº 2018, de 5 de julho de 1974 mostram, explicitamente, segundo Kramer (2003), a importância atribuída à educação compensatória ao enfatizarem estudos na área conforme ilustra o trecho a seguir:

Estudos e pesquisas realizados em vários países do mundo demonstram que os cuidados dispensados ao pré-escolar contribuem para a prevenção do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos de carências nutricionais e afetivas, e para a promoção do desenvolvimento da criança com pleno aproveitamento de todas as suas potencialidades.

Segundo numerosos psicólogos e pedagogos, a ação do meio social é tamanha, do nascimento à entrada na escola primária, que as crianças iguais se acham desiguais sobre os bancos da escola. Para superar a desigualdade, é durante o período e três a seis anos que seria preciso agir. (Indicação CFE nº 45, de 4.6.74, p. 31-2 apud KRAMER, 2003, p.96).

A proposta para solucionar a diminuição das carências pode ser encontrada no trecho do parecer CFE nº 2018, de 5 de julho de 1974, conforme transcrito por Kramer (2003):

É, pois, como verdadeira terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades que se colocam a necessidade e a urgência do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil. Quer na forma de creches para os primeiros dois anos de vida, quer na de jardins de infância, para a população dos três aos seis anos, há que interessar os poderes públicos, notadamente estaduais e municipais, bem como as entidades empresariais e comunitárias a traçarem as linhas mestras de um programa de efetivo atendimento educacional dessa faixa etária. Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de ofertas de vaga, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do 'currículo escondido', as crianças das classes média e alta. (Parecer CFE nº 2018, de 5.7.74, p.25-6 apud KRAMER, 2003, p. 97-8).

Segundo análise apresentada por Kramer (2003), muitas críticas vinham sendo feitas à proposta da educação compensatória naquele momento, inclusive a partir de estudos e avaliações que mostravam os resultados duvidosos, desde os primeiros anos da década de 1970. A autora destaca ainda que “tratou-se de grave desconhecimento das

análises a que os programas haviam sido submetidos, numa espécie de transposição cega de interferências e propostas já superadas em outros países” (Kramer, 2003, p. 99).

No período em foco, sucede que, no plano federal, as iniciativas de políticas educativas para a infância então recentes, existindo a pouco mais de vinte anos, voltam-se para as crianças de quatro a seis anos de idade.

De fato, apenas em 1974, a pré-escola teve o reconhecimento do Governo Federal constituindo políticas públicas com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) evidenciadas em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE). Não obstante, a criação da COEPRE se deu num contexto em que o discurso oficial apontava a pré-escola como prioridade, embora o orçamento continuasse sem dotação de verbas específicas (KRAMER, 2005b, p. 17).

Na verdade, até este momento, pouca coisa mudou. Em outras palavras, permanece a concepção de Educação Infantil como sinônimo de assistir, cuidar, guardar a criança que, por sua vez, ainda é vista como tema de ações políticas e não como um sujeito com direito à cidadania, ao desenvolvimento pleno e emancipatório.

Entre as décadas de 1970 e 1980, a expansão feminina no mercado de trabalho, independente da função produtiva que a mulher exercia, provocou movimentos de preocupação e valorização da criança. Muitas críticas alimentaram a década de 1980, principalmente aquelas que reivindicavam melhorias para a educação infantil. Buscava-se, sobretudo, superar a dicotomia existente entre cuidar e educar, pressionando, então, a oferta de creches e pré-escolas com qualidade educativa e sugerindo novas reformulações na política educacional de atendimento à criança pequena, visando ao desenvolvimento pleno e harmonioso.

Além disso, lembra Kramer (2005b):

Na década de 1980, políticas públicas estaduais e municipais questionavam a abordagem da privação cultural defendida nos documentos oficiais do governo federal. Em vez de conceber as crianças como carentes, deficientes, imaturas, estudos da antropologia, da sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual e que era (é) preciso combater a desigualdade e reconhecer as diferenças. [...] Desde então, a defesa de uma perspectiva educativa para creches e pré-escolas tem sido um desafio para as políticas de educação (KRAMER, 2005b, p. 16).

Os anos de 1980 e 1990, sobretudo o decorrer dos últimos anos dessas duas décadas, foram marcados por várias mobilizações, protagonizadas por intelectuais,

políticos, movimentos sociais, que procuravam debater críticas e refletir sobre o direito das crianças pequenas à educação. Buscavam-se, a propósito, mudanças na política atual da educação, principalmente aquelas que enfatizavam a indissociabilidade do caráter assistencialista e educativo da criança pequena.

Confrontando-se com as políticas educacionais dos anos de 1970, que defendiam para as crianças pequenas uma educação compensatória, já referidas anteriormente, tais movimentos questionavam medidas tomadas e buscavam alternativas para política educacional. Kramer (2005b, p. 18) destaca que, com esses movimentos sociais, a população conquistou na Constituição de 1988 o reconhecimento do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato este direito.

Respaladas pelas Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que trazem a concepção de criança não mais como objeto de políticas de governo, mas sim como cidadã de direitos, as mobilizações da sociedade civil buscavam, então, uma nova legislação que levasse em consideração a criança, não mais como carente, deficiente, imatura, defasada, assim definida conforme documentos oficiais do governo oficial, mas como pessoa em desenvolvimento devendo ser respeitada em seus direitos civis, humanos e sociais.

A propósito, como mostra Campos, Füllgraff e Wiggers (2006, p. 90), foi nesse contexto de movimentos reivindicatórios e mobilizadores da sociedade civil, preocupados com a baixa qualidade da educação infantil e, principalmente das articulações no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988. Tais princípios foram em grande parte mantidos na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN -, de 1996.

Vale lembrar que a Constituição de 1988 define o dever do Estado de garantir creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos. É importante ainda destacar que compete ao município mantê-las, ainda que recebendo cooperação técnica e financeira da União e dos estados.

A partir de 1988, surge uma nova esperança quanto ao programa de educação infantil, visando, agora, ao desenvolvimento global e harmonioso da criança. Reabre-se nova discussão para modificar a lei educacional máxima – LDBEN – preocupada, então, com uma política coerente com os princípios da Constituição de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Esses acontecimentos prepararam o ambiente para que, em 20 de dezembro de 1996, fosse promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. A nova LDBEN vem estabelecer a educação infantil como etapa inicial da educação básica, marco histórico que possibilitaria a superação das condições sociais das crianças provenientes dos extratos sociais desfavorecidos, tirando-as do seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social.

De acordo com Oliveira (2005),

[...] essa lei propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos. Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares. Estimula ainda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional (OLIVEIRA, 2005, p.117-118).

Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, a Educação Infantil é tratada na Seção II do Capítulo II, e definida no artigo 29 como a “primeira etapa da educação básica, (e que) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Outro aspecto que merece destaque nessa lei é o reconhecimento do direito da criança pequena ao acesso à educação infantil em creches (destinadas às crianças de zero a três anos) e pré-escolas (responsáveis pela educação das crianças de quatro a seis anos). Isso significa dizer que a LDBEN, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado.

Antes, em leis anteriores a essa, a criança era vista como objeto de tutela, e à legislação cumpria apenas a função de guarda para as crianças pequenas, dotando-as de cuidados quanto à alimentação, à higiene e à saúde. Tais ações ficavam sob a responsabilidade das secretarias de assistência social.

Segundo análise de Cerisara (2002), sem o financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil,

a educação infantil foi marginalizada, isto porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação (CERISARA, 2002, p.330).

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF -, através da Emenda Constitucional n° 14, regulamentada pela Lei n° 9.424/96, o governo explicita os objetivos reais que sustentam a sua proposta para a educação infantil. Essa lei complementar define que é da responsabilidade dos municípios a aplicação de grande parte de seu orçamento no ensino fundamental, não atribuindo nenhuma importância a outros níveis de escolaridade ficando a educação infantil, especificamente, à mercê da política educacional dos municípios e estados.

Outra medida adotada pelo Governo Federal é apresentada pela Portaria n° 2.854, da Secretaria de Assistência Social, em julho de 2000. No seu teor está explicitado que, enquanto o atendimento às crianças pequenas não for de responsabilidade das secretarias de educação, os programas desenvolvidos pelas secretarias de assistência social continuarão a receber benefícios para a sua manutenção. Embora a LDBEN considere a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, fica evidente o descompasso entre as ações da assistência social com as da educação. Para Cerisara (2002), esta portaria trouxe de volta o discurso da educação compensatória da década de 1970, o qual se baseia numa concepção assistencialista de atendimento.

Depois de alguns anos, incorporando-se às políticas de educação infantil, na atualidade, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB - (Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007), que define as fontes de recursos financeiros a serem aplicados nos municípios e na educação infantil. Seguiram-se intensos embates do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), integrado aos esforços da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, junto ao Congresso Nacional e ao MEC, para inclusão das creches públicas e também

comunitárias, conveniadas com os poderes públicos (SILVA & VIEIRA, 2008, p. 18). Assim, essa lei representou um grande avanço no processo que visa à prática dos direitos da criança à educação.

Voltando aos anos de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelece, no título III, Do Direito À Educação E Do Dever De Educar, Art. 4º, inciso IV: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Ainda, em relação à LDBEN, a Educação Infantil, embora não seja obrigatória, é colocada como a primeira etapa da Educação Básica (Art. 20, I), seguida do Ensino Fundamental obrigatório de oito anos e do Ensino Médio (Art. 20).

Tal mudança significou, na prática, a transferência para as prefeituras e outros órgãos governamentais da responsabilidade pelas redes de creche que, até aquele momento, eram assistidas pelos órgãos de bem-estar social. Isso significa que, aos órgãos federais competiria, principalmente, a orientação sobre os padrões de atendimento que deveriam ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, bem como pelas escolas privadas e pelas instituições subvencionadas com recursos públicos. Creches e pré-escolas passam, então, a ser consideradas legalmente instituições educativas devendo estar sob a coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação (SMEs). Isso implica dizer que, a partir das novas determinações legais, aspectos significativos como: a integração das instituições de educação infantil que atendem às crianças de zero a seis anos aos sistemas de ensino; a busca e a implementação de propostas e projetos pedagógicos que considerem e respeitem a criança pequena em sua totalidade e na sua especificidade; o envolvimento das famílias e comunidades locais, buscando maior conexão e envolvimento com a escola; a formação específica e necessária dos profissionais que trabalham com tal faixa etária; a integração dos aspectos cuidar/educar como elementos indissociáveis nas atividades cotidianas das crianças tornam-se importantes para dar maior transparência, consistência e estabilidade à educação infantil.

Outro ponto importante e desafiador que destacamos no âmbito dessas reformas de 1996 foi a exigência de formação de profissionais da educação infantil e o reconhecimento de sua condição de professores, de preferência em nível superior, com possibilidades ainda para os cursos de magistério em nível médio.

É verdade que, segundo o Plano Nacional de Educação (2001), todos os professores da pré-escola e dirigentes de creches devem ter habilitação específica de

nível médio e muitas instituições têm procurado implementar tal formação. No entanto, conforme afirma Kramer (2005b, p. 19), trata-se, em geral, de iniciativas isoladas, desvinculadas de uma política abrangente e reconhecida oficialmente.

De acordo com Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 90), tal exigência vem encontrando dificuldades pelos sistemas de educação, principalmente no caso das creches. Se por um lado, muitos estados e prefeituras se empenharam na organização de cursos de formação para os educadores leigos, no exercício de suas funções, nessas instituições, por outro lado, muitas prefeituras e entidades têm contestado a exigência buscando alternativas pouco recomendáveis.

Voltando à LDB de 1996, enuncia, no seu artigo 62, a exigência de formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Isso está claro no texto desse artigo, conforme veremos a seguir:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, administrada, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, art. 62).

Kramer (2005b, p. 19) argumenta que tais medidas representam uma estratégia para a seleção do profissional da educação infantil e indicam que as Secretarias de Educação precisam assumir papel mais efetivo, assegurando aos profissionais de creches e pré-escolas maior oferta de cursos passíveis de certificação formal, tanto para professores quanto para auxiliares.

Em conclusão, diríamos que estamos diante de um período de adaptações e de ajustes, inseridos num processo de mudanças e de grandes dificuldades desencadeado pelas reformas dos anos anteriores. Hoje, busca-se dar continuidade à luta pelas desejadas e tão necessárias melhorias de qualidade para a educação de crianças pequenas. Assim, ao dar relevo ao desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, calcado nos princípios éticos, políticos e estéticos, enfatiza-se, com bastante clareza, o papel social e político de cada instituição. E, quanto à questão do educar e cuidar, procura-se inserir a família como parte indissociável nesse processo, eliminando-se a visão assistencialista de creches e pré-escolas instituídas em outros momentos históricos.

Entretanto, após quatorze anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996, que trouxe, como vimos, modificações no sistema educacional brasileiro, ainda há muito que ser feito em termos de políticas públicas.

### **2.3. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 -, que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação o documento intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998).

Esse documento, em cumprimento ao art. 9, item IV, da LDB – Lei nº 9394/96, confere à 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).

Ele objetiva auxiliar os profissionais que atuam diretamente na educação infantil, na realização de seu trabalho educativo diário com as crianças de zero a seis anos de idade.

Assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi criado para atender às necessidades de referências nacionais para essa etapa do processo educacional, explicitadas em estudo desenvolvido em 1996, pelo Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1996).

Esse estudo, que resultou no documento intitulado *Proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996) constatou a diversidade e multiplicidade de propostas curriculares elaboradas para a educação infantil, geradas nas últimas décadas, nos mais diversos lugares do Brasil. Entretanto, esse estudo detectou uma vasta produção que revela não só a riqueza de soluções e alternativas encontradas nas diferentes regiões brasileiras, como também as desigualdades de condições institucionais que comprometem a qualidade nessa etapa educacional.

O RCNEI surgiu, então, com o intuito de proporcionar “uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras” (BRASIL, 1998, v I, p.8), visando à melhoria da qualidade da educação dirigida às crianças pequenas. Pretende, não apenas contribuir para que as crianças tenham um “desenvolvimento integral de suas identidades, que possam crescer como cidadãos cujos direitos à infância sejam reconhecidos” (BRASIL, 1998, v I, p. 8), mas também, “contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998, v I, p. 8).

Esse documento, como referencial, pretende orientar e não determinar estruturas curriculares rígidas, determinantes de um currículo mínimo. Por isso, apresenta-se como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória. Dessa forma, representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. Assim, ele pretende combater as desigualdades, considerar as diferenças da sociedade brasileira, respeitar propostas curriculares existentes, ao mesmo tempo em que estabelece alternativas curriculares para a educação infantil. Por outro lado, Cerisara (2002) ressalta:

Se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado para a educação infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia. (CERISARA, 2002, p. 335).

O RCNEI vem, portanto, estabelecer um diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das diferentes instituições, nos diferentes sistemas que atendem à educação de crianças de zero a seis anos de idade. Desse modo, esse documento visa, sobretudo, a funcionar como elemento orientador de ações na busca de melhoria de qualidade da educação infantil brasileira sem, contudo, pretender resolver os complexos problemas e dilemas dessa etapa educacional.

Apesar de não se constituir uma lei, trata-se, conforme explicitado em seu documento introdutório, de “servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam

diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, v I, p. 8).

Visa, entretanto, a direcionar as ações pedagógicas, abordando, em seu bojo, considerações alusivas a creches e pré-escolas, trazendo concepção de criança, de educação, de cuidado e brincadeira, ao mesmo tempo em que tece considerações quanto à formação do professor e os marcos referenciais para a construção das propostas pedagógicas.

De acordo com Aquino & Vasconcellos (2005),

[...] embora seja um documento não obrigatório, ao apresentar uma estrutura curricular muito definida, a tendência dos sistemas de educação infantil é a de seguir as orientações à risca, permitindo-se pouca flexibilidade ou pluralidade na formulação de currículos locais. [...] Permanece, assim, o risco de que a ação dos educadores fique marcada por uma *obediência mecânica*. (AQUINO & VASCONCELLOS, 2005, p. 106, grifos do autor).

Moreira (1996), compartilhando a mesma opinião, comenta que

teme-se que o professor, no afã de cumprir as determinações que costumam constituir o núcleo central das propostas, acabe deixando de aproveitar a pouca flexibilidade que as mesmas oferecem (MOREIRA, 1996, p. 14 In: AQUINO & VASCONCELLOS, 2005, p. 106).

Entretanto, o Documento Referencial não foi concebido para resolver os complexos problemas dessa etapa educacional, envolvidos em questões mais amplas e abrangentes no âmbito das políticas públicas, de ordem orçamentária, de recursos humanos, de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, dos materiais em quantidade e qualidade suficientes, entre outros. Ele visa: subsidiar os órgãos executores de educação infantil na elaboração de propostas pedagógico-curriculares compatíveis com a faixa etária, nas diferentes modalidades de atendimento; contribuir para a reflexão sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação infantil; auxiliar na produção e seleção de materiais pedagógicos; subsidiar o estabelecimento de critérios para avaliação do atendimento em instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade.

Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos de idade e suas formas específicas de aprender, e apoiando-se numa organização por idades – crianças de zero a três anos (período relativo às creches) e

crianças de quatro a seis anos (período em que frequentam a pré-escola) construíram-se categorias curriculares visando organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. O RCNEI apresenta-se composto por três volumes – Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo - e visa abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais.

O primeiro volume – *Introdução*, que trata das bases teóricas como fundamento para a Educação Infantil, apresenta uma reflexão mais ampla sobre o atendimento em creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e de profissional. O primeiro volume mostra-se como orientador para os outros dois volumes nos quais são apresentados os *eixos de trabalho* que compõem cada um dos âmbitos de experiência: *Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo*.

Buscando mostrar uma nova estrutura, diferente da dos chamados modelos tradicionais, esse documento justifica sua organização em âmbitos de experiência e eixos chamando a atenção para questões contemporâneas, debatidas na atualidade, considerando a realidade na qual se dá a prática educativa:

Frente ao mundo sociocultural e natural que se apresenta de maneira diversa e polissêmica optou-se por um recorte curricular que visa a instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa. [...] Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças (BRASIL, 1998, vol. I, p. 45).

Devemos destacar que, em todos os três volumes, há uma *Carta do Ministro da Educação* endereçada *ao professor de Educação Infantil* que, pela primeira vez na história da educação infantil no Brasil, foi referenciado, enfatizando-o em sua singularidade excepcional. Nessa carta, o Ministro reitera o texto da LDB (Lei 9.394/96), que coloca a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Título V, cap. II, seção II, art. 29) e apresenta o RCNEI como parte integrante do

conjunto de documentos<sup>7</sup> dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Ainda no volume 1 - *Introdução* - estão descritos os princípios que nortearam a elaboração desse documento, conforme aqui descritos: respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; e, por fim, atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. Acrescenta, ainda, e enfatiza, como premissa, o direito das crianças de *viverem experiências prazerosas nas instituições* (BRASIL, 1998, v. I, p. 13) .

O volume 1 destaca ainda o caráter legal e seu aspecto relacionado aos direitos ao apresentar as *características* do documento como “um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover ou ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, v I, p. 13).

Para Aquino & Vasconcellos (2005),

parece que a concepção presente de cidadania está mais no campo ideal (preparação para o exercício) que de concretude, uma vez que nos outros dois volumes não são desenvolvidas as ideias de cidadania e suas conquistas, não apresentando em suas discussões e orientações didáticas a possibilidade do tema ser abordado junto às crianças (AQUINO & VASCONCELLOS, 2005, p. 103).

Completam a estrutura desse primeiro volume alguns conceitos importantes para a área, pois enfatizam princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. Nesse sentido, destacam-se: creches e pré-escolas, a criança, educar, cuidar, brincar, o professor de educação infantil, organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, objetivos gerais da educação infantil, a

---

<sup>7</sup>Desse conjunto, além do RCNEI, fazem parte: Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série (PCN 1ª a 4ª) e de 5ª a 8ª série (PCN 5ª a 8ª), Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PC/EJA) e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCN/Indígena).

instituição e o projeto educativo, parceria com as famílias, organização do espaço e do tempo, estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, entre outros aspectos. Por fim, a bibliografia, que contempla grande parte da produção recente da área.

O RCNEI, documento de abrangência nacional, apresenta-se, então, como um documento orientador, com o propósito de servir de guia a escolas e profissionais comprometidos com educação, subsidiando na elaboração de políticas e programas de educação infantil, “na busca da melhoria da qualidade da educação infantil brasileira” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 13-14).

A publicação pelo MEC do RCNEI, numa tentativa de estruturar, de outra forma, a organização curricular, diferente dos chamados modelos tradicionais, é comentada por Palhares & Martinez (2005) nos seguintes termos:

Isso é uma grande responsabilidade na medida em que se percebe, através de sua leitura, um referencial que pressupõe, por exemplo, um educador altamente qualificado, capaz de não só analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também de prosseguir com a estimulação após cada resposta individual, e ainda famílias com condições de participação dentro da creche (PALHARES & MARTINEZ, 2005, p. 9).

Em sua análise do volume I do RCNEI, Cerisara (2002) ressalta que

a versão final do volume I do RCNEI pretendeu seguir as indicações feitas pelos pareceristas da versão preliminar do documento, de ter como referência a criança e não o ensino fundamental, com ênfase na criança e em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas em vez de articulações institucionais que propõem uma transposição, de cima para baixo, dos chamados conteúdos escolares que acabam por submeter a creche e a pré-escola a uma configuração tipicamente escolar (CERISARA, 2002, p. 336-37).

Já a análise de Aquino & Vasconcellos (2005), ainda do primeiro volume, revela:

Houve um esforço, diferente do documento na versão preliminar, por respeitar e marcar as diversas matizes encontradas na Educação Infantil do Brasil (ou dos vários brasis), apresentando parte das discussões atualizadas que refletem o empenho de muitos, principalmente daqueles que nos anos anteriores observaram a realidade brasileira e buscaram dar a ela voz, através das produções organizadas pela Coordenação Geral de Educação Infantil

(Coedi), do Departamento de Políticas Educacionais, do MEC, nos anos de 1994, 1995 e 1996 (AQUINO & VASCONCELLOS, 2005, p.103-4).

Desse modo, com o propósito de atingir as escolas públicas e particulares que atendem crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade em todo o país e os segmentos que a constituem – equipes administrativa, professores e alunos – a educação infantil dá um passo importante ao tentar aproximar-se das práticas sociais vividas e experienciadas pela criança em seu cotidiano, respeitando-a na suas necessidades físicas, afetivas, sociais e cognitivas. Releva, ainda, a importância do trabalho educacional com essa faixa etária, reconhecendo e valorizando o profissional que atua nessa área.

Nas palavras de Fonterrada (2008):

A partir do reconhecimento da situação do professor, é preciso que as ações em prol da educação infantil levem em conta a heterogeneidade das escolas e creches, com todas as suas implicações; é preciso valorizar o professor, atitude que não pode estar presente apenas no discurso a respeito da educação, mas em todas as ações que possam contribuir para o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, sob a pena de estar promovendo um simulacro de educação, e não educação de fato (FONTERRADA, 2008, p. 245-246).

Conforme mencionamos anteriormente, os dois volumes seguintes, que completam o documento oficial do governo, referente à Educação Infantil, visam a concretizar e por em prática as orientações apresentadas no volume 1.

O segundo volume, relativo ao âmbito de experiência e intitulado *Formação Pessoal e Social*, apresenta, em seu conteúdo, o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças.

Na *Introdução* desse volume, o documento destaca:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998, v. 2, p. 11).

De acordo com o RCNEI:

O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas. O trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser, e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. Este âmbito abarca um eixo de trabalho denominado Identidade e Autonomia (BRASIL, 1998, v. I, p. 46).

Nesse sentido, o âmbito de Formação Pessoal e Social, que contem os eixos de trabalho *identidade* e *autonomia*, reporta-se, pois, às experiências que favorecem, essencialmente, a construção do sujeito. Sua organização procura explicitar as complexas questões que envolvem, não apenas o desenvolvimento das capacidades de natureza global e afetiva das crianças, mas também seus esquemas simbólicos de interação com adultos, com seus pares e com o ambiente. A propósito, é no núcleo familiar que se dão as primeiras interações. O processo de socialização da criança inicia-se com o nascimento, acompanha-a no decorrer de toda a vida e ressurgue a cada nova situação que vivencia, mediado pela família, educadores e pelas próprias crianças, companheiras do grupo. A questão que colocamos é saber, no caso de ação educativa, como a instituição pode favorecer e ampliar as interações sociais, contribuindo para a formação da identidade de crianças que nasceram e vivem em condições sociais adversas e desfavoráveis a um bom desenvolvimento pessoal. A esse respeito, Fonterrada (2008), assim se posiciona:

Cabe à instituição a responsabilidade pela formação da identidade da criança, pois atua como substituta da família. O pessoal que trabalha com elas precisa ser conscientizado a respeito do papel que desempenha nesse processo, para poder exercê-lo da melhor forma possível, auxiliando a criança a relacionar-se de forma positiva consigo própria, com seus companheiros e com o meio ambiente, valorizando-se e valorizando-os (FONTERRADA, 2008, p. 253).

A *autonomia*, outro princípio relacionado ao processo de socialização da criança, desenvolvido durante o seu período de escolarização, é definida, segundo o RCNEI como “a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro [...] é considerada, “mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 14).

Mais adiante, Fonterrada (2008) acrescenta:

O fato de o Referencial adotar como meta a construção da identidade e da autonomia o faz entrar em um universo de valores em que a criança é o centro de atenções da organização, reconhecida como um ser de vontade própria, capaz de tomar em suas mãos a construção do próprio conhecimento e, assim, de interferir no próprio meio, a princípio com as ações pessoais e imediatas (concretas) e, depois, do ponto de vista da cognição e dos princípios éticos e estéticos (FONTERRADA, 2008, p. 253-4).

Essa interdependência entre o desenvolvimento da identidade e da autonomia nos sugere que, para construí-las, é necessário que a criança aprenda a usar seus conhecimentos próprios quando da tomada de decisão diante das diferentes e múltiplas situações da vida. Na verdade, o que o RCNEI propõe-se a dizer é que toda criança é um ser social capaz de interagir e aprender com tudo o que está à sua volta:

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social (BRASIL, 1998, v. 2, p. 11).

O mais significativo na formação pessoal e social de uma criança é perceber que ela pode aprender por meio de vínculos constituídos na interação com o outro, quando se utiliza da imitação, do faz-de-conta, da linguagem e da apropriação da imagem corporal.

Registra o RCNEI (1998):

[...] Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais [...], fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa (BRASIL, 1998, v. 2, p. 11).

Nesse sentido, tal documento destaca a importância do trabalho educativo, uma vez que ele pode possibilitar ao ser humano atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, além de “criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 11).

A despeito dessa proposição, assim complementa Fonterrada (2008):

A identidade, porém, não vem pronta; ela se constitui paulatinamente, à medida que as interações sociais, o meio ambiente e os modos próprios de ser criam condições para o reconhecimento, por parte do indivíduo, entre o que é intrínseco à sua personalidade e o que provém do meio. [...] Ao experimentar os primeiros contatos com o meio, o bebê começa a estabelecer as primeiras relações e a viver situações que lhe darão elementos importantes para a construção de sua identidade (FONTEERRADA, 2008, p.253).

No que se refere ao item *concepção*, o documento destaca os conceitos de Identidade e de Autonomia. Ressalta que “a construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida” (BRASIL, 1998, v. 2 p. 13).

De acordo com o documento,

o ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes (BRASIL, 1998, v. 2, p. 13).

Assim, a criança, ser social, constrói sua identidade de acordo com suas particularidades, manifestadas no seu meio o qual apresenta diversidade socioeconômico-cultural. Nesse contexto, é fundamental que a escola planeje suas ações educativas auxiliando a criança no processo de construção da identidade e da autonomia oferecendo-lhe condições para a sua formação pessoal e social.

Quanto ao item *aprendizagem*, presente no volume 2, o RCNEI considera que,

para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (BRASIL, 1998, v. 2, p. 21).

Nesse sentido, na educação infantil, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança devem ser compreendidos como processos interdependentes que ocorrem principalmente no momento em que a criança estabelece contato com outras pessoas de diferentes faixas etárias. A escola, lugar de convivência e de socialização, deve

interessar-se em garantir espaços para experiências e vivências e propor-se a ampliar a rede de relações possibilitando, assim, à criança, sua inserção no mundo em que vive.

O terceiro volume, relativo ao âmbito de experiência, sob o título *Conhecimento de Mundo* contém, em seu interior, seis documentos referentes aos eixos de trabalhos orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

De acordo com o RCNEI (1998), o âmbito *Conhecimento de Mundo* “refere-se à construção de diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Este âmbito traz uma ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura” (BRASIL, 1998, v. 1, p.46).

A cultura, na perspectiva do RCNEI, é entendida de forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade, construídos ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e re-significação (v. 1, p. 46).

Além disso, vale destacar que, para o RCNEI (1998),

o domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e ideias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida (BRASIL, 1998, v. 1, p. 46).

Ainda acerca dos eixos de trabalho, de acordo com o RCNEI, “foram escolhidos por constituírem uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade” (v.1. p, 46).

Dos três volumes, esse é o mais extenso. Além da *Carta do Ministro*, endereçada ao professor de educação infantil e da *Apresentação*, assinada pela Secretaria de Educação Fundamental, esse volume contempla, em cada um dos subeixos já referidos acima, os seguintes itens: Introdução; Presença (do Movimento, da Música, das Artes Visuais, da Linguagem Oral e Escrita, da Natureza e Sociedade e da Matemática) na educação infantil: ideias e práticas correntes; Objetivos; Conteúdos; Orientações Gerais para o Professor e, por fim, o item Observação, Registro e Avaliação Formativa.

Sendo assim, o RCNEI, ao considerar o domínio progressivo das diferentes linguagens (Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática), acredita estar favorecendo a expressão e a comunicação de sentimentos, emoções e ideias das crianças, propiciando a interação com outras pessoas e facilitando a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos.

É importante salientar o caráter didático e instrumental desse documento, uma vez que, na prática educativa a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global. Nesse processo ocorrem inter-relações entre os diferentes âmbitos a serem trabalhados com e pelas crianças.

A esse respeito, Cerisara (2002) argumenta:

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 337).

Também, Kuhlmann Júnior (2005) argumenta:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 57).

Acreditamos, porém, que é preciso um tempo maior para o entendimento e reflexões quanto à elaboração desse documento denominado Referencial Curricular, principalmente em virtude dos sentidos que o termo *currículo* carrega consigo.

Mas, reportando ao argumento de Kuhlmann Júnior, as especificidades e diversidades culturais das crianças indicam a necessidade de construção de um trabalho que possa garantir a elas experimentar a vida por inteiro, sem fragmentações, divisões ou seriação.

Diante do exposto, qual a funcionalidade do RCNEI para a prática profissional mais imediata no magistério com as crianças pequenas? Como as instituições infantis destinadas à da faixa etária de zero a cinco anos de idade podem se orientar por práticas

emancipatórias que possibilitem às crianças desenvolverem “suas capacidades e exercitarem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade?” (BRASIL, 1998, vol. 1, p.49).

Por meio da significação e utilidade que se confere a esse documento, “o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidados públicos” (CERISARA, 2002, p. 339).

Propostas educativas devem considerar as crianças e suas necessidades como ponto de partida do trabalho, abrindo-lhes espaços para viverem com intensidade, as emoções, os confrontos, os encontros e desencontros. Mas, como garantir a elas o conhecimento de si e do mundo através do afeto, do prazer e desprazer, da fantasia, do brincar e do movimento, da linguagem oral e escrita, da matemática e da música? Outra questão nos angustia.

Contudo, estamos convencidos de que, conhecer as práticas educativas em música no contexto da instituição de educação infantil possibilitará a análise da relação teoria-prática, que, provavelmente, nos revelará a importância de suas práticas para a formação da criança de zero a cinco anos, desde que se favoreça a sua participação ativa e efetiva.

Com efeito, ao longo deste texto, temos deixado claro que é um desafio lidar com a música como saber pedagógico na instituição de educação infantil. Isso nos mostra a necessidade de redefinição do sentido e do significado a ela atribuídos no contexto sociocultural, político e, especialmente, pedagógico, estabelecidos e difundidos no interior das escolas de educação infantil.

É nesse sentido que os limites e as possibilidades de a música vir a se estabelecer nas escolas infantis tornando-se um saber constituído na Educação Infantil precisam ser identificados e considerados. O objetivo é que todas as crianças possam usufruir do seu direito ao conhecimento musical no espaço escolar. Isso requer da instituição comprometimento político e pedagógico com a educação das crianças que a frequentam, compromisso esse pautado no respeito à criança e referendado pelo RCNEI. Afinal, nele, a música é definida como área de conhecimento e uma das linguagens artísticas a ser desenvolvida e explorada, o que garante, em princípio, espaço à educação musical para esse nível de escolaridade.

## **2.4. O referencial curricular nacional para a educação infantil e a linguagem musical**

Após a promulgação da LDBEN n.9394/96, um conjunto de referenciais pedagógicos foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto com o objetivo de orientar escolas e educadores envolvidos com a educação. Para efeito de guiar educadores infantis em sua prática cotidiana com as crianças pequenas, o RCNEI apresenta-se como um documento de orientação pedagógica para essa faixa etária visando “a contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural” (RCNEI, CARTA DO MINISTRO, v. 1, 2 e 3, 1998).

Conforme já mencionamos no tópico anterior, de acordo com o RCNEI (1998), o âmbito *Conhecimento de Mundo* “refere-se à construção de diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento” (BRASIL, 1998, V. 1, P. 46). Este âmbito traz uma ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura. Na perspectiva do RCNEI (1998), a cultura é entendida

de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e resignificação (BRASIL, 1998, v. 1, p. 46).

Além disso, vale destacar que, para o RCNEI (1998),

o domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e ideias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida (BRASIL, 1998, v. 1, p. 46).

Quanto à área de música, no RCNEI está delineada como proposta específica, bastante detalhada, como linguagem e objeto de conhecimento, e traz questões consideradas prioritárias e fundamentais. Oferece, ainda, possibilidades de reflexão e propostas práticas a serem desenvolvidas pelos profissionais da educação infantil.

Penna (2008), entretanto, assim se refere a esse documento:

[...] tudo indica que a proposta curricular e pedagógica desse referencial é uma idealização muito distante da realidade atual, e somente em poucas e privilegiadas escolas deste país encontraremos um professor graduado na área específica de música atuando neste nível escolar, especialmente na rede pública. [...] No entanto, pela não obrigatoriedade deste documento e pelo percurso histórico desse nível de ensino, acreditamos improvável a sua concretização em termos mais amplos (PENNA, 2008, p. 132).

Essa situação, no entanto, pode nos servir de ponto de partida para questionarmos, de um lado, uma proposta que, em princípio, contempla a educação infantil como a primeira etapa da educação básica - lugar em que as bases sensoriais, afetivas, mentais, sociais, morais e estéticas são construídas - e lança princípios e fundamentos que orientam a prática de professores dessa faixa etária; por outro, a sua efetividade por requerer profissionais preparados e qualificados para modificar o atual quadro em que se encontra a educação infantil no país.

Isso posto, a proposta da área de música apresenta em seu texto a seguinte estrutura: introdução; presença da música na educação infantil, compreendendo ideias e práticas correntes; a criança e a música; objetivo; conteúdos; orientações gerais para o professor; observação, registro e avaliação formativa; sugestões de obras musicais e discografia.

Na sua *Introdução*, a música é compreendida como uma “língua 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, v. 3, p. 45). É concebida como uma das formas importantes de expressão humana pois, como uma língua, é capaz de integrar os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos.

No segundo item relacionado no sumário, referente ao eixo de trabalho de música, *Presença da música na educação infantil: ideias e práticas correntes*, o texto apresenta objetivos e práticas corriqueiras em música no contexto da educação infantil, muitas vezes, alheios às questões próprias dessa língua. Cita, como exemplo, as práticas que buscam atender a vários propósitos, como: formação de hábitos, atitudes e comportamentos (lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes); realização de comemorações relativas ao calendário escolar; memorização de conteúdos por meio de canções que, na maioria das vezes, são acompanhadas de modo mecânico e estereotipado pelas crianças.

Vale destacar que são muitas as dificuldades que as instituições encontram para integrar a linguagem musical ao contexto educacional, uma vez que o trabalho realizado na área de Música deve atrelar-se a outras áreas do conhecimento. O trabalho que hoje se encontra na maior parte das instituições é evidenciado pela realização de atividades de reprodução e imitação, em detrimento de atividades voltadas para a criação e à elaboração musical (LOUREIRO, 2003).

Todavia, entendendo que as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo, aprendendo suas tradições culturais, mesmo que por imitação e *por ouvido* (na prática, por intuição e transmissão oral), o RCNEI (1998) reconhece que, na aprendizagem,

o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Atividades como ouvir música, cantar uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos (dentre outras) despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical (BRASIL, 1998, v. 3, p. 48).

Nesse sentido, o RCNEI compreende a música como linguagem e forma de conhecimento e, como tal, possui estrutura e características próprias, devendo ser considerada como produção, apreciação e reflexão. Finalizando este item, o RCNEI reafirma:

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível ao bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, v. 3, p. 49).

O item *A criança e a música*, sugere a proximidade da criança com a música. De acordo com o documento, “do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 51). É na sua interação com os objetos e brinquedos sonoros disponíveis que estabelece, desde então, “um jogo caracterizado pelo exercício sensorial e motor com esses materiais” (Brasil, 1998, v. 3, p. 51).

De acordo com o RCNEI, até o terceiro ano de vida,

os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. [...] O que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades – que são altura, duração, intensidade e timbre. [...] A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos [...]. O brincar permeia a relação que estabelece com os *diversos* materiais *disponíveis ao seu alcance* (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 51, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que a música lhe possibilita uma diversidade de estímulos, a partir dos três anos, aproximadamente, jogos e canções que utilizam o movimento são fontes de prazer, alegria, estimulando o desenvolvimento rítmico e motor, gerando modos de expressão característicos desta faixa etária.

Quanto ao item *objetivos*, o RCNEI propõe que a música contribua para a formação integral das crianças, desenvolvendo processos cognitivos, sensíveis, afetivos, estéticos e intelectuais, oferecendo oportunidades para a produção e sistematização de ideias musicais, de modo a promover um desenvolvimento contínuo e pleno.

Coerente com a estrutura geral do RCNEI, encontram-se discriminados objetivos para a faixa etária de zero a três anos e de quatro a seis anos. Durante os três primeiros anos de vida da criança, a ação educativa intencional deve desenvolver as capacidades de: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. Dos quatro aos seis anos de idade, os objetivos estabelecidos para a fase anterior devem ser aprofundados e ampliados de modo a possibilitar às crianças: explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Em relação à organização dos conteúdos, o importante é, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças de diferentes regiões do país.

Destacando-se a prioridade conferida ao desenvolvimento e expressão por meio dessa linguagem, os conteúdos serão trabalhados como conceitos em construção, organizados em um processo contínuo e integrado abrangendo: a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com o som e o silêncio; a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical

pelo fazer e pelo contato com obras diversas e; a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano.

Os conteúdos são apresentados em dois eixos temáticos: o do fazer musical e a apreciação musical. O primeiro é entendido como uma forma de comunicação e expressão que acontece através da improvisação, da composição e da interpretação. O segundo refere-se à audição e interação com músicas diversas. Cada eixo temático traz conteúdos e orientações didáticas gerais e específicas a cada faixa etária (zero a três e quatro a seis anos). Em síntese, o RCNEI sugere atividades ligadas à interpretação, envolvendo atividades com a voz, o corpo e as diferentes fontes sonoras; à criação, destacando jogos de improvisação e de composições; aos contos sonoros; à construção de instrumentos; à escuta; à interação som e movimento, entre outras.

Esse documento traz ainda as orientações gerais para o professor ressaltando sua postura de disponibilidade em relação a essa linguagem, à organização do tempo e do espaço, à realização de jogos e brincadeiras, às fontes sonoras (materiais e objetos sonoros), ao registro musical (formas diversas de representar o som, diferentes da escrita musical convencional), à observação e avaliação.

Quanto à avaliação, de acordo com o RCNEI, deve ser contínua, propiciando às crianças a curiosidade e o envolvimento com as atividades, além de proporcionar-lhes o prazer e alegria em expressar-se musicalmente. Para isso, é fundamental que as crianças participem ativamente de situações nas quais estão envolvidas.

Recomenda, ainda, o RCNEI que, para conquistarem as habilidades musicais no uso da voz, do corpo e dos instrumentos, as crianças devem ser acompanhadas, observadas e estimuladas, sendo necessário estarem integradas a um contexto em que o valor da música, como forma de comunicação e representação do mundo, esteja presente e claramente entendido como tal.

Vale ressaltar que, definida como área específica de conhecimento, a proposta da área de música que, ao longo do texto, apresenta várias sugestões interessantes, revela, em seu interior, um avanço no trabalho de música ao desvincular-se do currículo meramente a serviço das outras disciplinas, como um adendo, um suporte, um mero recurso didático para facilitar a apreensão de conteúdos. Além disso, considera o aspecto da interação da música com as outras linguagens (movimento, artes visuais, artes cênicas), mantendo com elas contato direto e estreito possibilitando, inclusive, a realização de projetos interdisciplinares que envolvam, além da linguagem musical, demais áreas do conhecimento.

Portanto, a música é acolhida nessa proposta como uma linguagem cujo conhecimento se constrói, propondo que seja tratada com autonomia que lhe é inerente, em situações e contextos pedagógicos que possibilitem a experimentação, a descoberta, a criação e o pensar sobre essa linguagem respeitando, acima de tudo, a valorização e o respeito à música da cultura infantil.

Como vimos, a concepção de música adotada neste Referencial sinaliza para a possibilidade de uma real construção do conhecimento musical, impulsionando reais aprendizagens efetivas das crianças, rompendo com a dimensão simplista de reprodução e imitação, como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir (BRASIL, 1998, v. 3, p. 47).

Com efeito, essa proposta, que compreende a música como linguagem e forma de conhecimento, possuidora de estrutura e características próprias, apresenta como base e orientação para o trabalho musical: a *produção*, a *apreciação* e a *reflexão*. O primeiro tem como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição. Busca a *apreciação*, ao enfatizar a percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais. Por fim, a *reflexão*, referindo-se à organização, criação, produtos e produtores musicais.

No nosso entendimento, trata-se de ações relativas às etapas de aprendizagem que devem ser seguidas, conforme orientação do texto. Na verdade, são momentos que devem ser vivenciados de modo dinâmico e complementar, uma vez que o olhar sobre o fato musical é intrínseco ao sentido e ao significado que cada um de nós lhe atribui (e que devem ser respeitados).

Coerente com as bases teóricas apresentadas no documento introdutório, o documento relativo à música fundamenta-se na teoria construtivista, apoiando-se em estudos e pesquisas que tratam da questão do desenvolvimento da expressão musical e da aprendizagem na área, porém mesclando, ao longo do volume 3, comentários da teoria sociointeracionista<sup>8</sup>.

No entanto, essa fundamentação teórica é questionável nas palavras de Kuhlmann Júnior (2005):

---

<sup>8</sup> De acordo com o RCNEI, “a concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (BRASIL, RCNEI, v.1, p.22).

A pedagogia, campo de conhecimento para se alicerçar uma proposta curricular, cede lugar a um psicologismo simplista, de cunho cognitivista, com base no qual se subordina a uma estrutura educacional de outra ordem, que é a do ensino fundamental. As concepções educacionais na pré-escola, segundo a proposta, dividiriam-se em duas grandes correntes: uma voltada para o desenvolvimento infantil, outra para o desenvolvimento de aprendizagens específicas, privilegiando-se ora uma, ora outra. O que se observa ao longo do texto é que, para tentar sair dessa oscilação, justapõe-se uma corrente à outra, multiplicando-se equívocos (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 56-57, apud FARIA & PALHARES, 2005).

Na visão de Fonterrada (2008, p. 240), o RCNEI, no seu primeiro volume, representa um notável avanço no que se refere aos estudos e à pesquisa a respeito da criança pequena em documentos oficiais. No entanto, na sua perspectiva, o documento

expõe certa fragilidade ao recomendar, como modelo único, o construtivismo, deixando de lado outras concepções de educação que podem ser preferidas por algumas instituições e educadores. Além disso, dentro da própria matriz teórica adotada, ao fazer a apresentação de alguns autores considerados construtivistas, tais como Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henry Wallon, causa estranheza constatar que esses autores não são trabalhados no texto, mas apenas apresentados ao leitor, rapidamente, em nota de rodapé. Esse fato é preocupante, num documento de tal abrangência, assim como a falta de referências mais aprofundadas a respeito do termo e de seu significado, amplo o suficiente para abrigar uma grande diversidade. Os autores citados provêm de diferentes escolas e fundamentam suas pesquisas em diferentes epistemologias, não sendo suficiente agrupá-los sob uma única etiqueta, deixando de considerar a diversidade, como se todos pertencessem à mesma matriz teórica (FONTERRADA, 2008, p. 240-41).

Fonterrada (2008, p. 241) afirma ainda que o documento, para cumprir o seu papel, tem que ser veículo de informação específica. Para essa autora, a adoção de um modelo único sem que se considerem outras matrizes teóricas significa impor o que julga necessário o professor saber, como se fossem as únicas verdades. Ela critica, ainda, as raras indicações ao professor sobre a bibliografia da área o que, segundo ela, enfraquece a proposta. Para essa autora (2008), a questão é: “se o que está proposto não se adequar às necessidades de determinadas escolas, onde buscar subsídios para a discussão de alternativas?” (FONTERRADA, 2008, p. 242).

Mesmo que esse documento se apoie na possibilidade de construção de uma escola ideal, não deixa evidente que ele adira às situações realmente vividas nas escolas, conforme estudo realizado pelas equipes governamentais durante visitas, em diferentes

regiões do país<sup>9</sup>. O documento governamental trabalha uma dada concepção de escola, de caráter ideal, *romantizada*, mas não oferece condições àquelas que vivam outra realidade, em situações diversas, de alterarem suas práticas em prol de outro modelo desejado e apresentado. Além do mais, considerando-se a realidade dos professores e auxiliares das creches e escolas de educação infantil, de modo geral, cuja diversidade de características com relação à sua formação e qualificação profissional é notória, a linguagem utilizada nos textos também não é adequada. Segundo Fonterrada (2008, p. 242), determinados conceitos são apresentados como se pertencessem a um universo comum e, por isso, empregados sem maiores explicações.

Ainda com referência à linguagem musical, a especificidade da área e a complexidade de elementos em seu delineamento requerem constante aprimoramento do seu conteúdo, ou seja, torná-lo claro e adequado e com possibilidades reais de ser desenvolvido no contexto da instituição escolar que atende às crianças pequenas. Isso, principalmente, se levarmos em conta a formação e qualificação do profissional da educação infantil e as reais condições (humanas e materiais) para o desempenho do trabalho na atual realidade de nosso país.

Fonterrada (2008), analisando a proposta de Música do RCNEI, afirma:

É preciso que se promovam cursos de capacitação e orientação para professores e funcionários, e que se enfatizem questões referentes à educação infantil, nos cursos de licenciatura em Educação Artística ou em Música, além de ampliar a oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, com linhas de pesquisa voltadas para a educação infantil, arte-educação e educação musical, para que os profissionais que lidam com a faixa etária abrangida possam ter uma boa formação, desenvolvendo condições de compreender a proposta e atuar de maneira adequada e transformadora (FONTEERRADA, 2008, p. 245).

Contudo, não podemos negar que sua inserção no currículo como ampliação do universo cultural infantil já demonstra para uma visão bem mais realista e interessante quanto ao papel que a música pode e deve desempenhar na vida de todos os cidadãos, melhor ainda, começando pelos pequeninos.

E, nesse sentido, as palavras de Kuhlmann Júnior (2005) expressam bem o teor e a importância que esse documento representa para a área da educação infantil:

---

<sup>9</sup> BRASIL, Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil: Brasília, MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

Além disso, ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam sua participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 56-57).

Em última análise, nossa esperança é que condições objetivas sejam criadas para o avanço de políticas públicas que contemplem, com criatividade e eficiência, as diversidades culturais das crianças brasileiras.

Nesse sentido, reconhecemos o empenho do Estado em estabelecer uma política educacional para crianças pequenas ao reservar a elas um lugar de dignidade e respeito nas leis brasileiras. Mas, reforçamos, o Referencial Curricular Nacional, como ação empreendida pelo Estado não se implementa por si só. Ele assegura a todas as crianças da faixa etária de zero a seis anos uma educação de qualidade, resguardados seus direitos à infância e de crescerem como cidadãos. É dinâmico, tem contradições e pode gerar impasses e resultados diferentes dos esperados. Contudo, como um documento oficial, orientador do trabalho docente, apesar de pontos questionáveis como apontados por Kuhlmann Júnior (2005) e reforçados por Faria & Palhares (2005), podemos considerá-lo um avanço nos últimos anos - sustentado por uma interessante e mais humana concepção sobre a infância - pelo reconhecimento da importância, hoje atribuída, à educação infantil, como primeira etapa da educação básica.

## III – EXPOSIÇÃO

### CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO: A PESQUISA EMPÍRICA

Fazer uma pesquisa é como abrir um canteiro de obras: definir um método, encontrar modelos para aplicar, descrever, comparar, diferenciar atividades de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstâncias; em suma, procurar, Tateando, elaborar *uma ciência prática do singular*. (De Certau 1996, p. 21)

#### 3.1. Introdução

A construção metodológica de uma pesquisa está direta e intrinsecamente relacionada ao conteúdo abordado e ao caminho de sucessivos contatos e aproximações realizados pelo pesquisador.

Acrescenta Alves-Mazotti (1992):

Um quadro teórico *a priori* focaliza prematuramente a visão do pesquisador, levando-o a enfatizar determinados aspectos e a desconsiderar outros, muitas vezes igualmente relevantes no contexto estudado, mas que não se encaixam na teoria adotada. [...] é necessário uma posição antropofágica, que implica um conhecimento profundo do contexto focalizado, para que se possa avaliar se uma dada teoria é ou não adequada – o que não exclui um esforço maior no sentido de procurarmos gerar nossas próprias teorias (ALVES-MAZOTTI, 1992, apud BARBOSA, 2006, p. 29).

A educação musical é um campo de conhecimento e como área de pesquisa vem ampliando o seu espaço no cenário educacional brasileiro. Nossa ênfase, nesta pesquisa é, portanto, gerar um novo conhecimento que venha justificar e validar a música como saber científico e como linguagem, ao mesmo tempo que tornando viável o trânsito entre a elaboração teórica e a práxis musical (mundo concreto).

A partir do momento em que se pesquisa *sobre* Educação Musical, pesquisa-se *sobre* educação. Certamente, torna-se necessário um conhecimento abrangente de pedagogia e a identificação das correntes pedagógicas que coexistem na educação num sentido mais amplo para que, além do conhecimento adquirido e acumulado, se possa chegar ao entendimento da sua prática no cotidiano da sala de aula (LOUREIRO, 2003, p. 89).

Assim sendo, sabemos que a música, ou melhor, *a cantoria*, está presente no dia a dia das crianças que frequentam a escola de educação infantil. Aliás, sua presença em diferentes momentos e em diversos espaços é tão intensa sugerindo-nos ser ela parte integrante e fundamental no planejamento da rotina escolar. Dada a sua presença constante nas escolas infantis, consideramos, de suma importância, compreender essa prática que se mostra, ainda hoje, pouco sistematizada, carente de organização e reflexão pedagógica por parte daqueles que a conduzem.

Dessa forma, a expectativa de ver a música acontecer de modo efetivo, significativo e consciente de seu valor educativo no processo de constituição dos sujeitos, e, em especial, no nível da educação infantil, motivou-nos a realizar esta pesquisa. Buscamos, então, identificar e compreender os processos e as relações existentes entre as práticas educativas de música, respaldadas por ações deliberadas pelos professores, e pelas crianças pequenas, inseridas no contexto da sala de aula.

Assim sendo, deveríamos ter clareza quanto ao sentido e o significado que é atribuído à educação musical nas escolas de educação infantil e, ainda, compreender como os educadores trabalhavam com a música no dia a dia com as crianças pequenas. Para tal, entendemos ser necessário investigar, primeiramente, as ideias e as concepções que norteavam a sua prática pedagógica, e em quais situações e contextos ela ocorria.

Desse modo, partimos da nossa experiência como educadora musical e pesquisadora interessada para entender a atual situação institucional das práticas musicais nas escolas e, no caso desta pesquisa, no período escolar que abrange a faixa etária de zero a cinco anos. Assim, delineamos as questões fundamentais:

- Qual o sentido e o significado da educação musical nas instituições de educação infantil?
- Quais os limites e as possibilidades para a educação musical como área de conhecimento nas escolas de educação infantil?

Essas questões iniciais nos sugeriram outras, como forma de direcionar a pesquisa:

- Quem é o educador que trabalha com música na educação infantil?
- Que ideias e funções atribuem à educação musical e como orientam suas práticas musicais no cotidiano escolar?
- Como o educador infantil organiza, pedagogicamente, suas práticas musicais?

- Em que se baseia para definir as atividades musicais desenvolvidas em sala de aula?
- O educador conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola? E a proposta da linguagem *Música*, apresentada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil?

Estas questões, que revelam o nosso interesse em conhecer a atual realidade da prática musical no contexto das escolas de Educação Infantil, levaram-nos a formular os seguintes objetivos norteadores deste estudo:

Objetivo Geral:

- Identificar o sentido e o significado da música nas escolas de educação infantil.

Objetivos Específicos:

- Identificar os pontos de vista e as ideias sobre educação musical que orientam as práticas musicais dos professores que atuam na educação infantil.
- Identificar o lugar da música nas escolas de educação infantil.
- Compreender como as práticas pedagógico-musicais cotidianas para as crianças de zero a cinco anos se organizam e se concretizam, efetivamente, no contexto escolar.
- Identificar relações entre a proposta apresentada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, na linguagem *Música*, com as atividades musicais desenvolvidas nas salas de aula.
- Analisar os limites e as possibilidades para a educação musical como área de conhecimento nas escolas de educação infantil.

Acreditamos que a investigação pautada pelos objetivos citados permitirá conhecer como a escola de educação infantil tem se pronunciado a respeito das práticas de música em seu interior. Esse tema atravessa a organização da escola e a formação profissional de seus educadores, visando à garantia de ações coordenadas de aprendizagem em música, tendo, como eixo central, a inserção e a democratização dessas práticas nos espaços escolares de educação infantil.

### 3.2 Em busca das escolas de educação infantil

Para a análise da situação da música nas escolas de Educação Infantil deste trabalho, adotamos a pesquisa empírica, realizada em dez escolas: cinco escolas de cada rede administrativa: pública (municipal e estadual) e privada, de diferentes regiões da cidade de Belo Horizonte. Escolhemos essas dez escolas por entender que realidades socioeconômico-culturais distintas de cada uma das redes pudessem determinar diferentes práticas musicais nas escolas, oferecendo-nos, assim, maiores possibilidades de delineamento de um amplo panorama de reflexão e análise da atual prática pedagógica de música nas escolas de educação infantil.

Primeiramente, visitamos as escolas da Rede Privada de Ensino para selecionar as que participariam da pesquisa e definir o plano do trabalho empírico.

Para a escolha das cinco escolas da rede privada adotamos, inicialmente, o critério da proximidade geográfica, uma vez que no nosso entorno, algumas escolas poderiam atender a esse propósito. Encontramos muitas dificuldades (o que nos causou muita estranheza e decepção) e muitas respostas negativas por parte da direção das primeiras escolas particulares visitadas. Depois de muitas idas e vindas, resolvemos partir, então, para o critério de *proximidade afetiva*, o que nos trouxe um alívio. Resolvemos procurar por escolas que, de alguma forma, tínhamos algum laço de afetividade ou indicação de pessoa amiga.

Então, do universo das escolas da Rede Privada de Ensino do município de Belo Horizonte, cinco escolas foram escolhidas, localizadas em diferentes regiões geográficas desta cidade.

Nessas escolas, a escolha das turmas de educação infantil, *locus* de observação, ficou a critério da direção, sob o argumento de que algumas professoras precisavam ser consultadas quanto à permissão ou não da entrada e permanência do pesquisador em suas salas de aula. Segundo a direção dessas escolas, algumas delas já contavam com a presença de estagiárias em suas salas de aula, o que impediria a entrada de mais uma pessoa; outras, por timidez, não se sentiriam a vontade com a presença de um *estranho* em sua sala de aula. Sem nos opormos a essa exigência, nos organizamos de modo que cada escola fosse observada em um dia da semana.

Na verdade, a escolha das turmas pela direção das escolas não comprometeu a relação pesquisadora-escola e tampouco o desenvolvimento das observações nas salas de aula. A receptividade das professoras e a justificativa pela nossa presença em suas

salas de aula eliminou qualquer tipo de constrangimento que pudesse gerar de ambas as partes.

Cabe aqui ressaltar que, durante o primeiro semestre de 2008, período de nossa presença no interior dessas escolas, o clima foi de tranquilidade e a interação entre direção, professor e pesquisador ocorreu de maneira simpática e cordial, o que favoreceu e contribuiu positivamente para esta estratégia metodológica.

Assim, buscando superar os limites e obstáculos encontrados inicialmente, realizamos as observações e as entrevistas com profissionais das escolas, orientadas em busca do entendimento da realidade da música e sua prática em seu interior.

Num segundo momento, inserimo-nos, então, em outra realidade: a música no interior da escola pública de educação infantil. Um contato que se realizou de maneira descontraída, sem atropelos ou dificuldades, em busca de nosso objetivo: verificar como eram desenvolvidas as práticas musicais nesse contexto.

A escolha das cinco escolas de educação infantil da Rede Pública de Ensino da cidade de Belo Horizonte contemplaria, inicialmente, apenas escolas da Rede Municipal, dado o fato a sua competência oferecer este nível de ensino em creches e pré-escolas<sup>10</sup>. Entretanto, fizeram parte da pesquisa duas escolas da Rede Estadual de Ensino, dentre elas, uma escola centenária, de grande tradição no cenário educacional mineiro.

O critério determinante para a escolha das escolas públicas obedeceu, inicialmente, aos mesmos critérios das escolas privadas: proximidade geográfica e *proximidade afetiva*. De maneira diferente das escolas privadas, e menos frustrante, já numa primeira visita, nosso pedido de incursão nos respectivos estabelecimentos de ensino foi prontamente aceito pela direção. Das cinco escolas públicas selecionadas a princípio, três foram visitadas por conhecermos pessoas que nelas trabalhavam; em outras duas, apesar de não termos qualquer indicação ou referência, a abertura para a pesquisadora realizar o seu trabalho foi concedida sem maiores problemas ou objeções.

As observações nas escolas públicas ocorreram durante o segundo semestre do ano de 2008. Sem qualquer imposição por parte da direção dessas escolas e a liberdade na escolha pela turma, dia e turno a ser visitado facilitou-nos o planejamento das observações.

---

<sup>10</sup> LDBEN n. 9394/96, título IV, art. 11.

É importante lembrar que em todas as escolas pelas quais passamos, inclusive as dez contempladas nesta pesquisa, levamos uma carta de apresentação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, assinada pela orientadora desta pesquisa, a qual explicitava os objetivos da pesquisa e as intenções da pesquisadora.

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa**

O universo desta pesquisa contou com a participação de nove educadoras infantis. Desse universo, cinco lecionavam em diferentes escolas da Rede Pública de Ensino (Municipal e Estadual) e quatro da Rede Privada, de distintas regiões da cidade de Belo Horizonte. A pesquisa incluiu, ainda, três professores de música (todos da Rede Privada de Ensino) e seis coordenadoras da educação infantil: quatro da Rede Privada e duas da Rede Pública de Ensino. A inclusão e participação desses profissionais<sup>11</sup> nesta pesquisa se deram por julgarmos relevante e oportuno, uma vez que eles trabalhavam não só na orientação e supervisão do processo pedagógico como também participavam na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Vale ressaltar que a elaboração inicial do projeto da pesquisa não contemplava a participação do professor especialista em música. Sua inclusão deu a partir do momento em que, em visita às escolas, fomos sendo informados da presença desse profissional na escola, cujas atividades docentes, como professor de aula especializada, ocorriam em diferentes tempos e espaços do interior das escolas, e não propriamente nas salas de aula. Encontramos, de fato, três professores de música entre as muitas visitadas, os quais, aqui, fazem parte do grupo das cinco escolas da Rede Privada de Ensino contemplado em nosso estudo.

Pensamos, de imediato, que a participação deles, juntando-se ao grupo das educadoras infantis, tornaria mais rico e significativo nosso estudo. Ressaltamos, então, que, ao concordarem em participar, suas contribuições foram de suma importância e de grande relevância para a construção e análise da presente pesquisa.

---

<sup>11</sup> Ao todo, fizeram parte dessa pesquisa, dezoito profissionais, sendo apenas um homem. Esclarecemos que, ao longo deste texto, o gênero feminino será usado ao nos referirmos às nove professoras de educação infantil e às seis coordenadoras desse segmento de ensino (15 profissionais). O gênero masculino será usado para os professores de música, em virtude de haver um homem entre os três profissionais com formação específica nessa área de conhecimento. Esclarecemos que, em uma das escolas privadas, optamos por observar apenas às aulas de música dado o seu elevado número de aulas semanais.

### 3.4 A abordagem qualitativa dos dados da pesquisa

Na preocupação em revelar elementos importantes que pudessem viabilizar, por meio de uma reflexão mais profunda, um diálogo mais caloroso entre a música, aqui entendida como área de conhecimento e linguagem artística, e as percepções e formas de interpretação e execução por parte dos educadores que atuam na educação infantil, optamos por uma abordagem metodológica, de caráter empírico-qualitativa.

Oliveira (2004), neste trecho, aponta as vantagens desse tipo de pesquisa:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2004, p. 117).

Escolhemos tal abordagem por apresentar adequada forma de realização da investigação, uma vez que permite ao pesquisador a direta interação com os sujeitos pesquisados e possibilita a flexibilidade na coleta de dados, focalizando a realidade de forma complexa, intensa e, acima de tudo, contextualizada. O pesquisador pauta seus estudos pela relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Para Minayo (2002), a abordagem qualitativa trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22).

Além do mais, entendemos ser a abordagem qualitativa a mais adequada para responder às questões formuladas para o desenvolvimento deste estudo porque nos permite desvelar e entender o significado de fatos e práticas sociais, bem como das percepções e ações individuais.

Acreditamos, ainda, que a utilização de métodos qualitativos nas pesquisas em educação e, particularmente, em relação ao objeto aqui analisado, possibilita aos pesquisadores, imersos no contexto da situação, captar as diferentes maneiras como as

peças interpretam suas vivências e experienciam processos e práticas educativas. No nosso caso, processos e práticas educativas em música.

### **3.5 Processos de investigação**

#### **3.5.1 Estudo documental e bibliográfico**

Conforme apresentado anteriormente, para realização desta pesquisa, buscamos, inicialmente, o apoio da literatura diversificada para o entendimento de infância e educação infantil. Assim, Faria (2007), considera a infância “como uma categoria histórica e social, comunicadora, atuante, portadora e construtora da história e da cultura, dotada de iniciativa capaz de construir a própria identidade moral, social e cultural” (FARIA, 2007, p. 8). Silva & Vieira entendem educação infantil, primeira etapa da educação básica, “que, como direito é um campo em construção [...] e como toda política pública, é um campo de lutas: lutas por significados, por valores que orientam a organização das leis, das políticas e dos programas (SILVA & VIEIRA, 2008, p. 14). Nesse sentido, o estudioso deve enfatizar os momentos e acontecimentos mais importantes, como, por exemplo, as propostas educativas e as proposições legais que regulam e orientam a educação infantil no país. Por fim, como as investigações teóricas em música têm dado e podem dar subsídios à educação musical na contemporaneidade. Para tal, a educação musical deve partir do entendimento de que a pluralidade contemporânea das *músicas* requer uma redefinição das relações entre o fazer musical na comunidade e a educação musical formal no estúdio e na sala de aula (SWANWICK, 2003, p.113), em especial da educação infantil.

Esclarecidos esses conceitos, levamos em conta, nesta etapa da pesquisa, a possibilidade de relacionarmos a proposta de Música apresentada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), documento de caráter oficial, apoiado em base teórica bem fundamentada, com a prática musical desenvolvida nas escolas de educação infantil em estudo, por meio da investigação empírica em seu interior.

No decorrer da pesquisa, incorporamos, também os projetos político-pedagógicos das escolas participantes. A leitura desse material foi providencial para complementarmos as informações já obtidas pelos demais instrumentos de pesquisa,

perseguindo o objetivo de identificar a presença e o lugar que a música ocupa no contexto das propostas pedagógicas para a educação infantil.

### **3.5.2 Observação em sala de aula**

Para investigar como os educadores atuavam e se relacionavam com as crianças no contexto escolar e as imbricações dessa relação no seu trabalho com a música, optamos por observar a prática pedagógica cotidiana, orientada por situações, tarefas ou atividades específicas que envolvessem tanto o professor quanto a criança. Buscamos, assim, focalizar suas ações e interações e, mais especificamente, práticas musicais, concepções e ideias vinculadas, ou não, ao projeto político-pedagógico da escola, com o intuito de favorecer a reflexão e análise pretendidas. A esse respeito, Köning (2004) esclarece que

a observação com objetivo científico baseia-se no pressuposto fundamental da necessidade prévia de conceitos e conexões conceituais integrados num sistema teórico o mais coerente possível com o fenômeno a ser pesquisado. Para cumprir uma de suas finalidades, que é a de ser um processo vigilante e seletivo, torna-se imperativo que o observador procure conhecer as características relevantes do fenômeno estudado. A observação científica constitui uma sequência de empreendimentos ordenados no tempo e no espaço, onde cada passo toma parte na estruturação do passo seguinte. Nas pesquisas científicas, a observação tem por função evidenciar problemas, sugerir hipóteses e fornecer informações e dados qualitativos e quantitativos relevantes. (KÖNING, apud COUTINHO & CUNHA, 2004).

Para Bunge (2004), o fato de a observação ser um processo no qual desempenham um papel decisivo, os hábitos, as expectativas e o conhecimento que já se tem do objeto observado, torna-a uma percepção intencionada, seletiva e interpretativa. Desse modo, as ideias e os conhecimentos prévios a respeito do fenômeno observado têm tanto peso quanto as impressões puramente sensíveis (BUNGE, apud COUTINHO & CUNHA, 2004, p.96).

Para garantir a sua cientificidade, não basta que a observação seja planejada. Ainda, segundo Bunge (1973), o planejamento é condição básica, porém, insuficiente. Para ele, é imprescindível que o observador possua conhecimento do assunto a ser pesquisado, capacidade de concentração, de raciocínio e de abstração para que o processo de identificação e de seleção de características relevantes ocorra com real sucesso (BUNGE, apud COUTINHO & CUNHA, 2004, p. 96).

Dá a relevância da observação sistematizada das práticas musicais no contexto das instituições de educação infantil. Ela fornecerá informações e dados que são incorporados aos conhecimentos anteriores, possibilitará a redefinição de conceitos e pressupostos, e contribuirá para o fortalecimento de teorias já existentes além de abrir caminho para novas ideias e novos conhecimentos.

De fato, a observação das práticas e acontecimentos do cotidiano escolar das crianças que frequentavam as instituições de educação infantil em estudo possibilitaram-nos refletir sobre as diversas e diferentes posturas e ações de professores e alunos envolvidos, em relações cotidianas, com a prática musical. Vivenciamos desacertos e contradições, dificuldades e diversidades do dia a dia escolar.

Nesse sentido, mesmo que na posição de pesquisadora/observadora, foi possível aproximarmos-nos dos educadores, de maneira natural e espontânea, buscando vez ou outra explicações para algum fato ocorrido ou ouvindo deles próprios comentários ou explicações de algum aspecto da aula ou de alguma atividade desenvolvida.

A observação, um dos pilares dessa pesquisa, proporcionou-nos, desse modo, conhecer as situações e condições nas quais as práticas musicais eram desenvolvidas e, ainda, acompanhar atividades propostas, fatos e conversações estabelecidas entre educador e criança no contexto da sala de aula. Mais especificamente, as observações possibilitaram-nos conhecer a prática pedagógica de música de cada educador em termos de conteúdos, repertório, estratégias de ensino, materiais e recursos didático-musicais bem como a participação das crianças nas atividades, e o envolvimento com o professor e com seus pares.

Nas dez escolas participantes, além da observação da prática cotidiana, assistimos, em nove salas de aula, às aulas *especializadas* de música. Elas eram desenvolvidas por professores de música em três escolas da Rede Privada, contemplando, assim, um total de doze salas de aula observadas. Deste modo, nas dez escolas participantes da pesquisa, observamos nove turmas, de diferentes níveis de enturmação, com faixa etária variando entre um e cinco anos de idade, em períodos e momentos distintos do seu cotidiano.

Assinalamos, ainda, que, em todas as escolas participantes, negociamos a definição do dia, horário, turno da turma a ser observada. Isso nos possibilitou planejar o trabalho de modo que cada escola fosse visitada a cada dia da semana. A nossa inserção no interior das salas de aula colaborou para a apreensão e compreensão de situações implícitas e subjetivas que, porventura, não seriam captadas pelas entrevistas.

Acrescentamos, ainda, que todas as observações realizadas foram registradas minuciosamente, em um *diário de campo*, o que nos ajudou captar o maior número possível de informações e de percepções sobre o objeto de investigação para uma análise posterior.

Assim, não nos furtamos de observar outros lugares e espaços escolares, os quais, de algum modo, eram ocupados e utilizados pelo educador e pelas crianças: biblioteca, pátio, auditório, quadra coberta, sala de artes. Mas, sem dúvida, foi a sala de aula o nosso principal *locus* de observação, lugar onde, sistematicamente, as vivências e experiências musicais habitualmente ocorrem no âmbito escolar da educação infantil.

Destacamos também que tanto as observações em salas de aula quanto as realizadas fora dela transcorreram em clima de normalidade e tranquilidade, mesmo em lugares e momentos de muita agitação e euforia. Ademais, tratando-se de crianças pequenas, não poderia ser diferente.

Conforme mencionado anteriormente, das dez escolas pesquisadas, apenas três possuíam, em seu quadro de docentes, professor de música trabalhando com as crianças pequenas. Todos, porém, com diferentes cursos de formação inicial e habilitações. Consequentemente, encontramos percepções e práticas musicais bastante variadas.

As aulas de música, com duração de 30 minutos aproximadamente, eram realizadas em ambiente específico. Ali, o professor de música recebia as turmas e desenvolvia as atividades. As crianças chegavam acompanhadas pela professora de classe, mas nem sempre ela permanecia na sala para acompanhar as aulas de música. Habitualmente, o horário destinado às aulas especializadas era ocupado com reunião do professor regente com a coordenação.

Chamava-nos a atenção, ali, o entra e sai de crianças, sem intervalo e sem descanso para o professor de música, educadora infantil e pesquisadora.

Com relação às entrevistas, do total de nove educadoras infantis entrevistadas, cinco eram graduadas em Pedagogia; duas em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia; uma era graduada em Psicologia/cursando Pedagogia; uma era graduada em Psicologia e Comunicação; outra graduada em Pedagogia e Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio; duas graduadas em Normal Superior, sendo uma com especialização em Psicopedagogia.

Os três professores com formação em música, segundo o quadro docente das instituições, todos pertenciam às escolas da Rede Privada. Quanto à formação acadêmica deles, era bem diferente dos demais educadores entrevistados. Apesar de

possuírem formação específica em música, se distinguíam quanto ao curso realizado, possuindo diferentes tempos de experiência no magistério, além de apresentarem propostas e práticas pedagógicas diferenciadas e variáveis.

Por fim, as observações transcorreram ao longo de aproximadamente oito meses, acompanhamos dezesseis aulas, em média, em cada uma das doze salas de aula, nas dez escolas participantes desta pesquisa.

### **3.5.3 As entrevistas**

Para atingir nossos objetivos, aqui, decidimos pelo uso da entrevista semiestruturada. Trata-se de um dos principais instrumentos usados na coleta de dados das pesquisas das ciências sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos.

Segundo Lüdke & André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados possuem.

A pesquisa semiestruturada combina perguntas abertas e fechadas, o que possibilita ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. O desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado, possibilitando elevado grau de flexibilidade na exploração das questões.

Optamos por esse tipo de entrevista como método de coleta de informação por considerar importante a comunicação oral, tipo pergunta/resposta, na coleta das informações sobre o fenômeno observado. Além do mais, vemos nesses contatos, aspectos relevantes do fazer pedagógico do entrevistado, obtendo-se um relato mais abrangente das experiências pessoais e profissionais de cada sujeito entrevistado.

Eis o que pensa Erwin K. Scheuch (1973), a respeito:

Por entrevista, como instrumento de investigação, entende-se um procedimento metódico com finalidade científica, mediante o qual o entrevistado deve proporcionar informações verbais por meio de uma série de perguntas intencionais ou de estímulos comunicados (SCHEUCH, 1973, p. 169, apud COUTINHO & CUNHA, 2004).

Isso posto, adotamos neste trabalho a entrevista semiestruturada com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas de música no contexto da educação infantil, considerando concepções de educação musical de cada um dos educadores. Os entrevistados, professores e coordenadores, apesar de orientados por perguntas previamente determinadas, tiveram liberdade para abordar o assunto e exprimirem suas opiniões.

Elaboramos três tipos de roteiro de entrevistas, a saber: direcionado às educadoras infantis; direcionado aos professores de música e; direcionada às coordenadoras do segmento infantil. Para todos os segmentos, elaboramos um roteiro considerando três eixos temáticos: a) o sujeito (educador infantil e professor de música) e sua relação com a música; b) concepção dos sujeitos (educadores infantis, professores de música e coordenadores) sobre as práticas de música na educação infantil; e, c) o sujeito (educador infantil, professor de música e coordenador) e os aspectos relacionados à organização da escola.

Para o roteiro das questões, consideramos os seguintes tópicos: a) concepção de educação musical e sua importância na educação infantil; b) formação e atuação profissional; c) práticas pedagógico-musicais cotidianas; d) planejamento das práticas musicais em termos de objetivos, conteúdos, atividades, repertório, avaliação; e) música e organização da escola; e f) RCNEI e música.

Assim, para entrevista com as educadoras infantis e com os professores de música formulamos 33 questões, atentando para a formação específica de cada profissional. Os coordenadores, por não lidarem com a música no cotidiano da sala de aula, responderam a 19 questões, distribuídas em dois eixos temáticos, conforme citados anteriormente: A) concepção dos sujeitos sobre educação musical na educação infantil e B) o sujeito e os aspectos relacionados à organização da escola.

Em relação às educadoras infantis, as entrevistas ocorreram após o término do período de observações, em momentos diferentes, respeitando a disponibilidade de cada uma. Entretanto, não houve qualquer objeção ou impedimento para a sua realização.

Das três entrevistas realizadas com o grupo de professores de música, duas ocorreram dentro da própria sala de aula de música, no momento de saída ou chegada das crianças, no espaço entre uma aula e outra, com pouco tempo disponível, por parte do professor, e, principalmente, com muito barulho. A terceira entrevista ocorreu em momento agendado, fora da sala de aula, porém, dentro do espaço escolar. Assim, entrevistado e pesquisador tiveram um pouco mais de tranquilidade durante o seu

transcurso. Mesmo assim, instalados dentro de uma sala, em local de grande circulação, interferências externas, por vezes, interrompiam a entrevista em seus depoimentos. De qualquer forma, pudemos apresentar as questões e ouvir as respostas por nós desejadas.

Quanto a seleção dos coordenadores, não adotamos nenhum critério, apenas um pedido para que respondessem às questões do roteiro de entrevistas. Em virtude das dificuldades encontradas para obter tempo disponível para realização das entrevistas, dentre as dez escolas participantes da pesquisa, apenas seis coordenadoras: quatro das escolas da Rede Privada e duas da Rede Pública de Ensino, atenderam ao nosso pedido. Assim, as entrevistas foram realizadas a contento.

Com efeito, os grupos de sujeitos da pesquisa que participaram das entrevistas ficaram assim definidos: seis coordenadores da educação infantil; nove professoras de educação infantil; e três professores de música, totalizando um universo de dezoito profissionais entrevistados, atuantes no nível de educação infantil.

Outro ponto que destacamos, aqui, se refere ao contexto no qual as entrevistas se realizaram. Das dezoito entrevistas realizadas, apenas uma não ocorreu dentro do espaço escolar. Uma das coordenadoras, alegando falta de tempo para concessão da entrevista, preferiu levar as questões para serem respondidas em seu domicílio. Não nos opusemos ao seu pedido. As outras dezessete entrevistas transcorreram, entretanto, em ambientes ora mais, ora menos ruidosos. Isso significa dizer que, em decorrência da falta de tempo dos professores para agendar as entrevistas em local seguro e silencioso, elas ocorreram ou na própria sala de aula, ou em algum lugar externo a ela, como pátio, sala de professores mas, de modo geral, com alguma interferência interna e externa.

De posse das entrevistas, extraímos elementos para nossa análise, ou seja, entender a situação da música no cotidiano da escola de educação infantil.

Ao observar o cotidiano escolar e entrevistar professores e coordenadores estimulando-os a posicionar-se diante das práticas de música na escola infantil, objetivávamos identificar a relação entre o dito e o feito, buscando captar o que havia de comum e de diferente nos discursos de quem faz a educação infantil.

Atentando para a preservação de suas identidades, as escolas e os atores que participaram desta pesquisa foram assim identificados:

Escolas da Rede Privada de Ensino:

- Escola *Cai, cai balão*
- Escola *Samba lê lê*

- Escola *Ciranda, cirandinha*
- Escola *Passa, passa gavião*
- Escola *Terezinha de Jesus*

Escolas da Rede Pública de Ensino:

- Escola *Verde*
- Escola *Rosa*
- Escola *Azul*
- Escola *Vermelha*
- Escola *Amarela*

Profissionais que atuam na escola de educação infantil:

- Educadoras Infantis – EI 1, EI 2, EI 3, EI 4, EI 5, EI 6, EI 7, EI 8, EI 9
- Professores de música – PM 1, PM 2, PM 3
- Coordenadoras da Educação Infantil – CR 1, CR 2, CR 3, CR 4, CR 5, CR 6.

### **3.5.4 Critérios de organização, apresentação e análise dos dados**

Estabelecidos os critérios de organização, apresentação e discussão dos dados, revisamos, cuidadosamente, todos os registros colhidos durante as observações nas doze salas de aula e nas entrevistas realizadas com os dezoito atores.

No caso das observações, tudo que vimos e ouvimos foi registrado em um *diário de campo*, datado e identificado com o nome da escola, do educador, hora de chegada e saída. Registramos tudo, com a maior fidedignidade os fatos, momentos e ações desenvolvidas durante nossa permanência em cada sala de aula e mesmo fora dela, dentro do espaço escolar.

Posteriormente, procedemos à transcrição das fitas que continham os depoimentos dos profissionais durante as entrevistas realizadas. Com o mesmo cuidado, buscamos respeitar cada fala, na íntegra, para não perder o seu conteúdo. Criamos, inicialmente, quadros que explicitavam aspectos pessoais e profissionais de cada participante para facilitar a sua identificação; em seguida, organizamos em quadro-síntese, em sequência numérica e ordenada conforme eixos temáticos, no qual registramos as informações que se referiam às perguntas feitas nas entrevistas.

O próximo passo foi grifar, no geral dos depoimentos recolhidos, dados mais significativos e expressivos que respondiam, mais especificamente, à pergunta formulada. Em nosso julgamento, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, muito do que foi falado, embora importante para o conjunto de informações, foi descartado, mesmo porque houve respostas que, depois de transcritas, passaram de cinco laudas.

Esse material recolhido das observações, organizado e analisado, apresentamos no capítulo V desta pesquisa. Como o material empírico obtido mediante as entrevistas é extenso, também apresentamos sua análise no capítulo VI.

Os dados coletados possibilitaram-nos descrever as práticas pedagógico-musicais que os educadores desenvolviam no cotidiano escolar. Nossa intenção é que, explicitando as práticas desses professores, possamos compreender qual o sentido e o significado dessas práticas musicais para as crianças pequenas e que lugar elas ocupam no contexto escolar de educação infantil.

Assim, no capítulo VII sintetizamos a trajetória e os resultados da pesquisa, procedendo à análise do material empírico detalhado nos capítulos anteriores.

No capítulo VIII apresentamos as reflexões desenvolvidas ao longo desse trabalho retratando as principais questões que instigaram esta pesquisa..

O último capítulo destina-se à apresentação das referências bibliográficas e documentais e anexos que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa.

## **IV - PRIMEIRO MOVIMENTO**

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e a crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande) sensível, vulnerável e aberto a mudanças (Schafer 1991, p. 282)

### **FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONHECIMENTO DE MÚSICA**

#### **4.1. Introdução**

Para compreender como os professores que atuam na educação infantil trabalham a música - um *fazer musical* com as crianças no cotidiano escolar -, entendemos ser necessária uma reflexão sobre o processo de formação de professores, ponto de partida para a intervenção pedagógica na infância brasileira. Nesse sentido, consideramos pertinente apontar aspectos das políticas públicas educacionais e da produção teórica de pesquisadores brasileiros sobre a formação de profissionais responsáveis pela educação de crianças pequenas. Assim, esperamos contribuir para o entendimento do lugar da música no espaço escolar infantil e das percepções e concepções dos professores sobre a presença da música nesse contexto.

#### **4.2. Políticas públicas e a formação de profissionais da educação infantil**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), ao reconhecer a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional brasileiro, determina um conjunto de medidas para regulamentação desse nível de ensino. Ao conceber a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tais dispositivos legais fazem reaparecer as discussões sobre a formação dos profissionais que atuam nas creches, pré-escolas e instituições de mesma natureza. Uma das questões que se coloca, diz respeito ao estabelecimento, dentro de princípios legais e normativos, dos direitos

desses profissionais. E, conseqüentemente, como será assegurado aos professores e demais profissionais que atuam nas escolas, seja na administração, supervisão, coordenação, seja no planejamento, em outros níveis de ensino seus direitos.

Por força da Lei 9394/96, “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 1996), inclusive assegurando-lhes ingresso por concurso público, plano de carreira, piso salarial, aperfeiçoamento profissional com licenciamento remunerado, progressão funcional baseada na titulação, habilitação ou avaliação, condições adequadas de trabalho (art. 67). Quanto aos deveres, a LDB expressa o nível de formação mínima exigida como pré-requisito para o exercício do magistério. No caso da Educação Infantil, incluída na educação básica, a formação de docentes para atuar nesse nível de ensino é exigida em nível superior, em cursos de Pedagogia ou Normal Superior, “admitindo a formação mínima em nível médio, na modalidade Normal” (art. 62).

A importância da profissionalização do professor da Educação Infantil está não só na aquisição do conhecimento técnico e do desenvolvimento de habilidades para executar tarefas variadas e diversificadas, mas também na capacidade de criar ambientes e situações desafiadoras, propondo modalidades curriculares, projetos de trabalho ou aprendizagem pedagógica que ofereçam oportunidades de experiências e vivências concretas para o enriquecimento da infância.

Portanto, uma prática pedagógica comprometida com a realidade na qual ela se realiza deve procurar promover a cultura da criança, possibilitando que ela atue e participe de um mundo repleto de relações, desafios e atividades. Temos que pensar em um profissional que acompanhe, permanentemente, as transformações oriundas de um mundo em constante mudança, refletindo e avaliando sua prática, buscando alternativas, superando limitações, promovendo avanços.

Outra questão, no caso deste estudo, muito importante, diz respeito à formação do profissional para atuar com crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Quando referimo-nos à questão da articulação entre o discurso - aqui entendido como as leis, documentos oficiais e determinantes legais -, e a prática, concretizada nas ações e relações estabelecidas no interior da instituição de educação infantil, pensamos na importância conferida à formação e qualificação do profissional. Em nossa visão, significa promover e ampliar seu conhecimento sobre a educação de crianças pequenas, levando-se em conta as necessidades inerentes ao desenvolvimento delas. Isto significa que não só cuidar da alimentação, saúde e bem-estar da criança, mas também promover

seu desenvolvimento cognitivo, social, cultural devem fazer parte dessa formação profissional. Quanto à educação dos pequenos, melhor será se ocorrer em clima amistoso e afetivo, proporcionando, assim, um desabrochar saudável e harmonioso.

Desse modo, a discussão que acompanha a nova concepção de criança e de educação infantil faz emergir, como ponto para análise, a questão da formação e das concepções do perfil desejável desses profissionais que atuam nessa área.

Consideramos essa questão de fundamental importância a partir do momento em que, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as creches e as pré-escolas, como instituições educativas, são responsáveis pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena. Isso implica a necessidade de oferta de trabalho intencional e de qualidade. Mas, a escola por si só não garante a qualidade do trabalho oferecido. Para que as crianças possam ter atendimento de qualidade é necessário que os profissionais que trabalham diariamente com elas estejam cientes da sua função de educador e preparados teórica e metodologicamente. A esse respeito, eis o que nos diz Freire (2007):

Para que a educação infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (FREIRE, 2007, p. 78).

O processo de constituição de um novo perfil profissional para o educador infantil ainda está em construção. Contudo, trata-se de uma necessidade premente já que o trabalho docente desenvolvido nas instituições de educação infantil tem-se mostrado, historicamente, relegado a pessoas com pouca ou nenhuma formação. Aliás, a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sempre foi um desafio no cenário educacional brasileiro. Entretanto, as mudanças e as transformações que hoje se fazem urgentes só ocorrerão se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura de formação, capacitação e supervisão existente, além da ocorrência de mudanças estruturais nas instituições, que incluem desde as instalações físicas até o convencimento dos diferentes agentes envolvidos (SILVA & ROSSETTI-FERREIRA, 2000).

Além disso, quando ressaltamos a necessidade de construção de um novo perfil profissional para a educação infantil, mesmo que advinda de uma formação acadêmica inicial e institucional, não desconsideramos a experiência e a capacidade de muitos desses profissionais da educação que, ainda hoje, atuando, valentemente, em classes de crianças pequenas, resistem e se mantêm, mesmo em tempos de grandes mudanças e adversidade.

Ademais, a diversidade de experiências educativas coletadas em diversos cantos do país serviu de suporte para a construção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). O seu texto, que veio como proposta curricular para creches e pré-escolas, porém não obrigatório, se revela, também, como um guia prescritivo das práticas curriculares e ações do professor, possibilitando o diálogo e a construção de novas propostas em cada instituição de ensino infantil do país. Em nossa opinião, ele precisa ser entendido, analisado, tendo a clareza de possíveis e prováveis mudanças necessárias à sua adequação dentro da realidade na qual as práticas se desenvolvem.

É nessa circunstância, na qual leis estão sendo geradas e direitos conquistados, que mecanismos precisam ser criados para diminuir a distância entre o discurso e a prática, possibilitando, assim, a efetivação e a garantia dos direitos adquiridos pelas crianças e pelos profissionais que com elas dividem o espaço escolar.

É inegável que a Educação Infantil a partir do processo de transição democrática, iniciado no país a partir da década de 1980, vem ocupando maiores espaços no cenário nacional. Vale lembrar que, a partir da Constituição Brasileira de 1998, a qual estabelece legalmente a educação em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança, respeitada, portanto, como cidadã, sujeito de direito (artigo 208, inciso IV) e da Lei 9.394/96, que reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, artigo 29), mudanças vêm ocorrendo, objetivando redimensionar as concepções, as práticas pedagógicas e a atuação dos profissionais envolvidos com essa faixa etária. Tais mudanças, em decorrência de transformações sociais e econômicas, vão repercutir nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, no mercado de trabalho e no perfil dos professores.

Concorre para essas mudanças, no que diz respeito às recentes intervenções e propostas do governo brasileiro para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (2001), o Referencial Pedagógico-Curricular para a formação de professores para a

educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1999) e, em especial, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Segundo Silva & Rossetti-Ferreira (2000),

foram também os avanços na produção do conhecimento que permitiram uma melhor definição da atual função das instituições de educação infantil. [...] Entretanto, apesar dos avanços obtidos, seja através do estabelecimento de um rol de regulamentações, documentos e leis, seja pela produção de conhecimentos assentados em um novo paradigma sobre desenvolvimento infantil, o que se verifica, de modo geral, na realidade brasileira, é um distanciamento abissal entre essas conquistas e as práticas efetivadas no cotidiano das instituições. (SILVA & ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 2-3).

Além desses dispositivos normativos, o documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (1998, vol. 1) afirma que

as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como, e o porquê de sua prática, gozando de status, assim como de condições de trabalho e remuneração condigna [...]. *E mais*, a formação adequada de tais professores concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e consagra a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências. (MEC, 1998, p. 11, grifo nosso).

Antes, de acordo com Campos (1999), as reformas estaduais e municipais, em decorrência da redemocratização do país na década de 1970, procuraram dar respostas aos pontos de estrangulamento dos sistemas: índices altos de repetência, baixa cobertura da educação infantil e do segundo grau, exclusão precoce, professores sem formação prévia, currículos e material didático desatualizado, falta de canais de participação da comunidade na gestão da escola (CAMPOS, 1999, p. 134).

Na opinião dessa autora (1999), nem mesmo as sucessivas reformas no ensino ocorridas a partir de 1970 (criação do 1º grau em 1971; implantação de programas compensatórios de educação pré-escolar, na década de 1970; aumento de professores primários formados no curso de Pedagogia) foram suficientes para mudar o quadro da profissão e, conseqüentemente, dos educadores, constituídos e hierarquizados em três diferentes grupos. O primeiro, constituiu-se de professores de 1ª a 4ª séries e os professores de pré-escola, formados no curso Normal e secundário e, mais recentemente, em cursos de Pedagogia. Nesse grupo, a maioria são mulheres e são

chamadas de generalistas. O segundo grupo, foi formado por professores especialistas, de formação superior, de cunho acadêmico. Para a formação desse grupo, privilegia o conteúdo que o professor leciona ou relativo às disciplinas específicas a partir da 5ª série. Por fim, no terceiro grupo, estavam os “educadores leigos, mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego” (CAMPOS, 1999, p. 135). Estes, em sua maioria, encontram-se nas creches, tanto públicas quanto conveniadas, nas escolas rurais unidocentes das regiões mais pobres, nas escolas comunitárias das favelas de cidades do Nordeste e do Norte, nos programas pré-escolares de baixo custo, ou como monitores de educação de adultos. Eles [...] “atendem aos filhos da pobreza, aquelas crianças e adolescentes que costumam ser rejeitados pelos sistemas formais de ensino” (CAMPOS, 1999, p. 135).

Conforme a análise de Campos (1999), esses corpos hierárquicos sobreviveram a todas essas mudanças, incorporando, porém, em seu perfil, as transformações sociais (perda de prestígio, origem social diversa, condições de trabalho adversas), mas mantendo seus lugares na hierarquização interna da profissão (CAMPOS, 1999, p. 135).

Entretanto, num clima de grande efervescência no campo educacional, mudanças mais amplas e significativas para o país ocorreram com a aprovação da nova lei da educação em 1996. Mudanças ocorrem no sistema de financiamento, no currículo nacional, nos sistemas de avaliação, nos sistemas de informação (uso da informática e da televisão), na organização da gestão, além das parcerias com organizações não governamentais e na formação de professores.

Mesmo que a Constituição de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 tenham referendado a criança como sujeito de direitos, propondo a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, consideramos de fundamental importância que ações concretas que viabilizem, na prática pedagógica, o alcance dessas premissas sejam propostas. Uma delas diz respeito à Educação Infantil e à municipalização desse nível de ensino no contexto das políticas atuais (LDB/96, art. 11); outra, não menos importante, refere-se à formação de profissionais para atuarem em nível de educação infantil.

Contudo, de nada adianta a formulação de novas diretrizes legais para a educação infantil, vista pelo Poder Público Federal ligada à função educativa e formativa da criança de zero a cinco anos, sem relevar e repensar as questões a respeito da educação infantil, das concepções de infância, de criança, da formação de professores para a educação infantil e a função desse profissional que educa e cuida da

criança pequena. Isso significa dizer que, se por lei a educação infantil é entendida como um nível de ensino (art 1º, § 1º), fica evidente que é preciso pensar no perfil do profissional que atua neste campo. Urge pensar nos cursos formadores de profissionais para a educação infantil, nos saberes necessários e essenciais a uma formação, preferencialmente, uma formação universitária em cursos de Pedagogia. Em suma, diríamos: temos que assumir, como incontestável, a indissociabilidade entre teoria e prática, ao lado da garantia de uma formação integral e abrangente que contemple a inserção de saberes de diferentes áreas e aprendizagens de diferentes linguagens.

### **4.3. A formação profissional para a educação infantil: da formação básica à competência profissional**

O RCNEI (1998), documento oficial que tem como propósito nortear o trabalho dos professores que atuam com crianças pequenas, ao abordar questões inerentes aos princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>12</sup> enfatiza, categoricamente, o perfil desse profissional (v. 1, p. 41). De acordo com esse documento, ele deve possuir competência polivalente no sentido de que, “ao professor cabe trabalhar com conteúdos de natureza diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais” (higiene, saúde, alimentação, repouso) até “conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento” (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática). Tais áreas, segundo Kuhlmann Jr. (2005), subordinam-se à estrutura funcional do ensino fundamental, conforme registra este trecho:

É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente (KULHMANN JÚNIOR. 2005, p. 64).

Pinto (2000-2001), também questiona a abordagem educacional baseada no modelo de disciplinas curriculares segundo a qual “vai privilegiar a criança-aluno em

---

<sup>12</sup> CNE. Parecer CEB 022/98. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 1998.

detrimento da criança-criança, representando riscos concretos de redução ou mesmo destruição do tempo da infância” (PINTO, 2001, p. 3). Completando a sua análise do modelo proposto pelo RCNEI, ela afirma:

A criança precisa ter garantidas formas didático-pedagógicas que possibilitem a conquista da criatividade e da autonomia, conceitos necessários e fundamentais para a formação de crianças cidadãs. A especificidade do infantil deve ser compreendida no contexto da cultura da infância como formas específicas de ser, estar, agir e sentir. Ou seja, a criança constrói/gera cultura nas formas específicas com que explora o meio ambiente; estabelece relações afetivas com outras crianças e com os adultos; comunica e compreende sentimentos, valores, atitudes; ressignifica objetos, entre outros. Para tanto, utiliza diferentes linguagens, expressando tal cultura em palavras, gestos, olhares, choro, riso, silêncio, imitação... (PINTO, 2000-2001, p. 5).

Para a efetivação de uma proposta pedagógica que esteja em harmonia com as diretrizes estabelecidas na política nacional de educação infantil, parece-nos importante e necessário não só o professor ter domínio dos saberes específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento, mas também ter ciência do conhecimento dos alunos e de como eles aprendem, conforme observa Campos (1999):

A importância do domínio sobre os conteúdos é evidente; entretanto, se em lugar de uma concepção pedagógica tradicional, na qual o papel do professor é central, adote-se uma concepção que entende os alunos como aprendizes ativos, tendo o professor o papel de criar condições favoráveis para a ampliação de seus conhecimentos e de incentivo para que se tornem aprendizes inquisitivos, criativos e críticos, ao lado do domínio dos conteúdos é preciso que o professor conheça muito bem a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem (CAMPOS, 1999, p. 137).

Entretanto, assegura Campos (2007, p. 138), atingir esse patamar de formação de professores de educação infantil torna-se muito difícil se levarmos em conta o contingente de professores e educadores leigos. A maioria sequer possui o nível básico de escolaridade. Trata-se de exigências que, numa perspectiva profissional, só serão alcançadas se for garantido, como ponto de partida, um patamar mínimo de instrução.

Silva (2008), ainda, acrescenta que:

Quando se trata de crianças muito pequenas, especialmente quando atendidas em período integral – o que, no Brasil, não possui identidade com a ideia de escola -, a prática se estabelece com base na instituição que historicamente se encarregou do cuidado e da socialização da primeira infância: a família.

Enquanto na escola de Ensino Fundamental a entrada desses elementos pode ser apreendida por meio do processo de feminização do magistério, o trabalho em creche já nasce como uma ocupação feminina. Isso faz das tarefas historicamente associadas a funções tidas como próprias da mulher na nossa cultura, como o cuidado das crianças, carregado de forte carga de afetividade, algo “naturalmente” pertinente às relações nas creches (SILVA, 2008, p. 130-1, grifo do autor).

Considerando, então, que esses professores não possuem formação pedagógica, para enfrentar as dificuldades e os desafios que lhe são colocados, a preparação da docência para esse nível de ensino se impõe. Nesse nível “as perplexidades, as contradições e os choques de modelos de formação são ainda mais intensos do que nas etapas seguintes, pois o impacto das reformas mais abrangentes somou-se a problemas preexistentes ainda não superados” (CAMPOS, 2007, p. 138).

Isso nos remete à importância e a necessidade de formação específica para profissionais dessa modalidade educacional, dada à especificidade dessa faixa etária. Assim, para exercerem uma prática de qualidade, os professores devem ter consciência da realidade dessas crianças.

A esse respeito, Kishimoto (2009) assim se refere:

Os programas de formação profissional vigentes sinalizam a necessidade de definição de um perfil profissional mais adequado às funções exercidas em creches e pré-escolas e o reconhecimento da ausência de tradição no atendimento a crianças pequenas de creches. Diante desses desafios, a integração entre o cuidado e a educação de crianças, especificamente das creches, começa a ser estudada no Brasil. O tipo de relações entre adultos e crianças muito pequenas, ocultas na prática de maternagem, a premissa de que bastava ser mulher para cuidar de crianças pequenas, começa a ser questionada, exigindo a formação especializada. O pouco valor atribuído à educação das crianças de zero a três anos e o acelerado processo de escolarização das maiores de quatro a seis anos aumentam a distância entre esses dois segmentos. O baixo nível de identidade profissional reflete-se nas denominações como pajens, crecheiras, monitoras, auxiliares de creche e indefinição da atividade exercida. Para as maiores, práticas de antecipação de escolaridade, típicas do ensino fundamental, desrespeitam a forma de compreensão do mundo pela criança (KISHIMOTO, 2009, p. 45).

A necessidade de construção de um novo perfil para o profissional da educação infantil, leva Morsiani e Orsoni (1997) a discutirem a formação prévia e em serviço dos professores. Concluem que os professores devem adquirir *saber*, *saber ser*, *saber interagir* e *saber fazer*. Em síntese, segundo as autoras, os quatro saberes completam-se e constituem o perfil desejável do professor de educação infantil, como detalha o trecho abaixo:

*Saber*: [...] o que se refere aos conteúdos da formação de base e à importância da cultura, permitindo o confronto do conhecimento teórico com a situação real vivida com as crianças; *saber ser*: [...] é necessário que exista uma estrutura de apoio na instituição, [...] prevendo momentos de descanso e rodízio de funções; *saber interagir*: os professores precisam interagir com vários “outros” e não só com o aluno [...] e; *saber fazer*: para desempenhar bem seu trabalho cotidiano, os professores precisam aprender a refletir sobre sua prática, construindo um projeto educativo próprio, utilizando a documentação, a avaliação, a pesquisa e a observação (MORSIANI E ORSONI, apud CAMPOS, 1999, p. 139, grifos do autor).

Por sua vez, Kramer (2005a), reflete sobre questões políticas, econômicas, sociais e culturais que afetam as políticas públicas de formação. Quanto às questões de natureza política e econômica, a autora chama a atenção para a convivência na educação infantil com paradoxos de uma realidade em que diferentes instâncias (federal, estadual e municipal) e instituições atendem às crianças de zero a cinco anos. Daí ocorrem exigências distintas não só quanto à formação inicial, como também quanto ao processo de formação. Tal situação se agrava quando resoluções e deliberações estaduais e municipais se confrontam, fazendo *leituras* diferenciadas da legislação em vigor, em especial, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>13</sup>.

Ainda, segundo Kramer (2005a), tais conflitos geram, nos profissionais, principalmente nos que atuam em creches e pré-escolas, incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. Mas essas contradições não causam surpresas, pois, na prática, vimos conciliar uma realidade em que estão inseridos profissionais com diversos níveis de escolaridade.

Para Silva (2008), a observação de Kramer (2005a) é pertinente, uma vez que:

Tendo como base para definição da capacidade de trabalho elementos ligados às características pessoais, subjetivas, adquiridas ao longo da própria socialização, o olhar lançado sobre a criança expressa uma projeção de sua próprias vivências infantis. É a sua história pessoal que orienta a interpretação sobre as atitudes da criança com a qual trabalha e que serve de balizamento para o seu comportamento dentro e fora do trabalho (SILVA, 2008, p. 155-6).

Além disso, é fato um grande contingente de profissionais não habilitados que se dedicam ao atendimento de grande parcela da população de zero a cinco anos, buscando prover a omissão e ineficiência do Poder Público. Acrescentamos a esta realidade, o

---

<sup>13</sup> CNE. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

grande número de creches e pré-escolas do segmento privado que vão à contramão da legislação, não só por não oferecer instalações adequadas, mas também por apresentarem em seus quadros, uma formação inadequada dos profissionais.

Explica Machado (2000):

Com seu conjunto de prescrições e, especialmente, com a exigência de formação prévia e apropriada para o trabalho com crianças pequenas, a LDB legitima iniciativas no campo da educação infantil visando à recomposição do cenário no qual instituições, adultos e crianças pequenas convivem cotidianamente. Até a promulgação da LDB, os cursos que preparavam os profissionais para atuarem nos sistemas educacionais não tinham como tarefa implícita incorporar temas relativos ao cuidado e à educação de bebês ou sobre o atendimento da criança em período integral, mesmo que eventualmente o fizessem. Doravante a exigência de profissionais com a formação específica impõe-se como uma das estratégias de incorporar o atendimento a crianças na faixa etária inferior a 4 anos dentro dos padrões de atendimento estabelecido pelos sistemas educacionais, o que implica um retorno aos estudos do pessoal que já atua na área, porém sem habilitação específica para tanto (MACHADO, 2000, p. 194).

O fato é que, num primeiro instante, é imputado ao Estado o dever de oferecer creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos (LDB, art. 4º, IV). Isso requer ações educativas de qualidade através da formação e do preparo de profissionais para esse nível de ensino. Entretanto, ainda hoje, a formação de nível superior exigida por lei não atingiu o nível desejado e não está ainda universalizada no País<sup>14</sup>.

Argumenta Nunes (2007):

Continuamos convivendo com uma formação mínima em que os cursos normais de nível médio ainda têm um papel a cumprir e continuam sendo procurados nos municípios mais pobres por uma população que em muitos casos, sem opção, não encontra vagas nas escolas públicas de formação de nível médio. A profissão docente não é mais tão desejada pelos jovens, sequer os mais pobres (NUNES, 2007, p. 128).

As reformas educativas das últimas duas décadas que vieram contemplar a educação infantil como primeiro nível educacional, incluindo aí os primeiros anos de vida, zero a três anos, estão hoje consolidadas no que se refere ao atendimento das crianças maiores (pré-escola). No entanto, ainda defasadas, ou pouco abrangentes para as crianças menores de três anos, faixa etária correspondente à creche.

Campos (2007), assim analisa a questão:

---

<sup>14</sup> As Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, que determinam a oferta obrigatória da habilitação em docência na Educação Infantil, são de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006).

Os modelos de formação e recrutamento de professores seguem essa compartimentação, que possui um longo legado histórico. Pode-se dizer que a educadora de creche, da qual pouco se exige em termos de formação prévia, ainda segue o antigo modelo [...], de uma identidade profissional totalmente baseada em disposições de caráter individual e saberes de experiência, fortemente relacionados ao âmbito doméstico. Por outro lado, a professora de pré-escola possui uma identidade profissional muito próxima da professora primária, em que já há lugar para conhecimentos especializados sobre psicologia e didática, sendo que, em diversos países, como no Brasil, sua formação e carreira são equivalentes (CAMPOS, 2007, p.138).

Além disso, segundo determinações contidas na LDB, a formação específica dos profissionais de educação infantil mostra-se complexa, merecendo destaque especial. Além do caráter de pré-requisito para o exercício de funções docentes e não docentes, o que está posto sobre a educação infantil conduz ao encaminhamento e à inclusão de temas específicos à formação dos que atuam na área, como desenvolvimento infantil e criação de projetos pedagógicos, nunca se esquecendo da faixa etária que vai do nascimento aos seis anos de idade, podendo abranger período parcial ou integral de atendimento.

Sobre isso, Campos (2007), assinala:

A absorção da creche no sistema educacional trouxe, assim, novas demandas para a educadora de creche, no sentido de transformá-la em professora. No entanto, essa tendência encontra dificuldades, não só de ordem prática, mas também relativas ao choque desse modelo mais escolar e formal com os modelos pedagógicos próprios da educação infantil, que, pelo menos no plano das intenções, enfatizam a brincadeira e a livre expressão, diferentemente dos modelos que fundamentam a formação docente tradicional (CAMPOS, 2007, p. 138).

Outro ponto nos chama a atenção acerca da formulação das propostas pedagógicas. Com as novas exigências à educação infantil, crescem as expectativas quanto ao papel dos professores desse nível de ensino. Para tal, espera-se que sua formação lhe dê conhecimento técnico e desenvolvimento de habilidades para propor e realizar atividades variadas com as crianças. Deve ser um mediador eficiente das interações entre as crianças e competente no momento de por em ação a proposta pedagógica elaborada pela instituição, promovendo a autorreflexão e a autocrítica possibilitando mudanças e avanços de sua prática.

O que queremos dizer é que desafios complexos precisam ser enfrentados com vistas a superar as inadequações do processo formativo. As mudanças propostas pela atual LDB já sinalizam mudanças ao indicar maior escolaridade, definindo o curso

superior como meta educacional para todos os professores que atuem na faixa etária de zero a cinco anos, independentemente da faixa etária com a qual trabalhará. A ideia de que a prática por si só garante a competência para o trabalho na pré-escola já está superada; resta, então, ampliá-la, também à creche.

O processo de formação dos educadores infantis deve igualmente assegurar-lhes a crítica e a reflexão sistemática entre os aspectos cotidianos de sua prática pedagógica e aqueles advindos dos textos teóricos e acadêmicos, e por eles condicionados. Acreditamos, que, assim, os professores adquirirão uma autonomia que os possibilite e assegure-lhes uma atuação profissional transformadora, comprometida com a realidade social e cultural das crianças.

Em tese de doutorado apresentada à Universidade Federal Fluminense (UFF), Aquino (2002) reconhece que a formação dos professores de Educação Infantil deve ser entendida como necessidade e direito desses profissionais, conforme podemos observar neste trecho:

Como o grau de escolaridade e qualificação específica para o desempenho profissional de cuidado e educação de crianças pequenas influenciam decisivamente sobre a qualidade do serviço, há necessidade de investir na formação dos professores de Educação Infantil tanto na formação prévia, destinada àqueles que pretendem ingressar na carreira, como na formação continuada (ou em serviço), para profissionais já experientes que construíram seus saberes no fazer cotidiano e no intercâmbio com seus colegas (AQUINO, 2002, p. 17).

Assim, pensar a formação de professores é preocupar-se em assegurar-lhes conhecimentos e competências profissionais para um trabalho de qualidade, permitindo-lhes refletir constantemente sobre sua prática, como um crítico, como um pesquisador que busca entender não apenas seus próprios processos de aquisição de conhecimentos, mas também os das crianças. Por conseguinte, a formação do profissional desse nível de ensino requer conhecimentos que vão além dos meramente acadêmicos ou técnicos. Mais do que isso, requer o reconhecimento da profissionalização como um direito: não apenas o direito da criança de receber melhor atendimento, mas também o do educador de ter acesso aos bens educacionais e culturais da nossa sociedade.

Ressalta Kramer (2005a):

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebiam a

criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância. [...] Apesar de, com ou sem projetos do MEC, ou de secretarias, os profissionais designados para essa tarefa, os que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais. O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra (KRAMER, 2005a, p. 129).

Campos (2007), analisando a atual situação da educadora de creche, chama a atenção para a emergência de concretização e expansão da formação do educador infantil, principalmente daquele que convive e interage com as crianças muito pequenas no cotidiano do espaço escolar das creches. Ressalta a autora que não é suficiente ter leis que garantam sua formação apenas no papel, ou uma infinidade de pesquisas e teorias desenvolvidas e criadas sobre o universo infantil. E acrescenta:

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a LDB traz a meta da formação em nível superior, os sistemas precisam enfrentar o desafio de formar um contingente expressivo de educadoras leigas que já atuam nas creches públicas e conveniadas, muitas das quais não possuem sequer o diploma de ensino médio (CAMPOS, 2007, p. 138).

Do mesmo modo, Kramer (2005b), analisando as práticas de formação dirigidas aos profissionais da educação infantil afirma: “É necessário conhecer e considerar esses saberes, construídos a partir das dimensões da profissionalidade desses professores, para que tais práticas sejam capazes de promover a autonomia dos sujeitos” (KRAMER, 2005b, p. 170).

Diante do exposto, diríamos que pensar na formação dos profissionais é questionar como e onde essa formação é realizada e em que medida a apropriação do conhecimento pedagógico tem sido utilizada na prática docente cotidiana. Mais do que isso, é questionar: como se dá a articulação do conhecimento concretizado no discurso e a sua articulação na prática?

A partir dessas considerações é que pensamos ser fundamental discutir a formação do professor de educação infantil pela leitura dos cursos envolvidos e responsáveis por essa formação.

#### **4.4. Cursos de Pedagogia e Normal Superior: formação dos profissionais para educação infantil**

A Escola Normal Superior no Brasil é antiga; existe desde os primeiros tempos da República quando, nos Institutos Superiores de Educação, anexos às universidades, já se formava o profissional para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Hoje, a legislação faz ressurgir esse curso, adaptando-o aos tempos atuais.

De lá para cá, especialmente nos últimos anos, a discussão em torno da formação de educadores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental vem ganhando em dimensão e importância no cenário educacional brasileiro. Diversos dispositivos legais vêm sendo criados com intuito de construir uma identidade e garantir a qualidade dos cursos de formação desse educador.

Silva & Rossetti-Ferreira (2000), ao reconhecerem a importância da formação do profissional da educação infantil, afirmam:

A qualificação do profissional da educação infantil tem se tornado um dos temas atuais mais discutidos dentre as temáticas relacionadas ao cuidado e educação de crianças pequenas. Aspectos relacionados à regulamentação e à identidade profissional assumem, na última década, novos contornos, ganhando destaque em todos os fóruns e espaços em defesa de uma educação infantil de qualidade (SILVA & ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 4).

A história da formação e do exercício profissional nessa faixa etária está relacionada aos cursos de pedagogia, que passaram atender aos egressos dos cursos de magistério, de nível médio e leigos, respaldados pela vocação maternal. A discussão em torno da definição dos espaços e das modalidades de formação desse profissional alcançou maiores proporções com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e com atos governamentais que se seguiram. Daí, alterou-se, substancialmente, a formação dos profissionais que atuam na área da educação.

No entanto, as novas determinações legais, através de pareceres, resoluções, deliberações e decretos vêm gerando uma série de impactos e desafios. Por exemplo: necessidade de (re)formulação curricular dos cursos, principalmente, com o surgimento de um novo espaço de formação - os Institutos Superiores de Educação (ISEs); necessidade de uma nova modalidade de formação: o Curso Normal Superior (CNS), conforme Artigos 62, 63 e 64 da LDB e, posteriormente, regulamentado pelo Decreto

Presidencial 3.276, em 10 de março de 2003. Nesse contexto surge, emergencialmente, a questão da formação dos profissionais em nível institucional.

O Artigo 62 da LDB estabelece, como regra, que a formação dos docentes para atuar na educação infantil far-se-á em nível superior, em cursos de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. É admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996). E, ainda, a LDB vem propor, em seu Artigo 87, § 4º, que “até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Diante do exposto pela lei, durante a Década da Educação – de 1997 a 2007 – é de se esperar que políticas de formação profissional venham atender à formação em nível superior dos docentes para a educação básica. Desse modo, ao propor uma formação diferenciada para o profissional da educação infantil, a nova lei cria o curso Normal Superior, encarregando os Institutos Superiores de Educação<sup>15</sup> dessa formação.

Em sua análise sobre a formação de professores de educação infantil, uma das questões colocada por Kishimoto (2005) diz respeito ao *modus* e ao *locus* nos quais esses cursos serão realizados. Segundo a autora, a questão é saber se a formação do professor deve estar inserida em cursos universitários, como os de pedagogia, geralmente criados e oferecidos no interior das universidades, ou, de outro modo, realizada à parte, em centros de formação profissional, como os institutos de ensino superior e seus cursos normais superiores.

Para Kishimoto (2005):

A tradição universitária tem reproduzido prática em que professores se organizam em campos disciplinares, criam-se tradições, feudos, dificultando as reformas. As universidades destacam-se pela forte presença de alguns campos em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros (KISHIMOTO, 2005, p. 108).

Contudo, o texto legal avança ao definir a licenciatura plena como nível básico para a formação de professores, mas, por outro lado, continua validando e admitindo a

---

<sup>15</sup> BRASIL/CNE. Resolução CNE (CP) n., de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

formação de nível médio como requisito mínimo para aqueles que pretendem atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. A esse respeito, argumenta Sarat (2001):

Dessa forma, a legislação indica como deverá ser conduzida a formação, propondo um viés escolarizante e incluindo apenas os profissionais que estejam habilitados em cursos de magistério ou cursos superiores. No entanto, quando percebemos o cotidiano das instituições, sabemos que um grande número delas, especialmente as que atendem crianças menores de zero a três anos, tem, nos seus quadros, profissionais sem formação específica ou ainda sem nenhuma formação (SARAT. 2001, p. 144).

Com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, pela Constituição Federal de 1988, e a inclusão da faixa etária de zero a cinco anos de idade como a primeira etapa da Educação Básica, reafirma-se a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento pleno do ser humano. Assim, com o direito à educação e ao cuidado assegurado para esse segmento da população, e após um longo período de lutas e debates, surge uma nova concepção de educação infantil, surge a criança cidadã, sujeito histórico e construtor de conhecimentos na sua interação com o meio.

Nesse sentido, os cursos de formação deveriam dar ênfase ao atendimento da criança como um todo, contemplando todos os aspectos – social, cultural, emocional, cognitivo, afetivo - e formar o profissional que seja capaz de superar a dicotomia educar e cuidar. Entretanto, afirma Vasconcellos (2001):

Sabemos que esses documentos legais apontam para ‘uma política nacional para a infância brasileira como um investimento social, que considera as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos, cidadãos em processo’ (Conselho Nacional de Educação, 2000), porém sabemos também que as políticas públicas não se constituem, somente, através de leis e determinações normativas, mas que dependem, para se efetivarem, do trabalho cotidiano dos profissionais que, envolvidos com as práticas, dão vida à relação da municipalidade com a criança e sua família (VASCONCELLOS, 2001, p. 100, grifos do autor).

Imersos na complexidade da realidade socioeducacional, os cursos de formação destinados ao educador infantil vêm atender às ambiguidades e indefinições quanto ao seu campo de conhecimento e espaço de atuação. Portanto, discutir, hoje, a formação de professores para a educação infantil remete-nos aos limites e possibilidades de inserção e intervenção nessa realidade, na perspectiva de entendê-la, conhecê-la e até mesmo de modificá-la, considerando as inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade e que demandam diferentes e, muitas vezes, emergentes, condutas desse profissional.

Além do mais, espera-se do educador que atende à faixa etária de zero a cinco anos de idade, clareza da concepção de criança como sujeito histórico, social, cultural, biológico, sujeito de direitos. Para tanto, o profissional deve possuir conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, ser capaz de relacionar-se com as crianças e com os companheiros de trabalho, ser habilidoso e competente em suas ações. Tudo isso envolve um misto de saberes, fundamentados em conhecimentos específicos e concretos na sua ação diária.

E, nesse sentido, o profissional precisa reconhecer que

a criança de 0 a 6 anos é um sujeito não-fragmentável, que requer uma educação global, que reflita a sua forma integrada de aprender e desenvolver o afetivo, o motor, o social e o cognitivo [...] Assim, o papel do professor se amplia, o que exige repensar suas fronteiras (KISHIMOTO, 2009, p. 46).

Para tal, esse profissional tem que conciliar motivação pessoal e compromisso com os valores culturais, sociais, históricos que estão não só na origem da nossa formação, mas também no comprometimento e envolvimento da prática pedagógica cotidiana. Esse compromisso nos faz pensar na importância das interações sociais nesse processo de construção da identidade pessoal e profissional.

Nessa direção, os cursos de formação de professores devem preocupar-se em orientar esses profissionais para que exerçam o papel de educadores de crianças pensantes, ativas, criativas em constante interação com o meio em que vivem, construtoras do seu conhecimento e produtoras de história e de cultura.

Kishimoto (2005), prosseguindo sua análise sobre a natureza disciplinar da formação profissional no interior das universidades, destaca o efeito catastrófico na formulação de currículos para a educação infantil:

A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o professor. Concordamos em que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado (KISHIMOTO, 2005, p. 108-9).

A concepção de educação infantil como um espaço de proposta pedagógica e não apenas como um espaço de assistência ou de cuidado incorpora um trabalho pedagógico alicerçado em teorias e práticas sólidas. Esse material privilegia os aspectos globais do desenvolvimento da criança, inserida num contexto cultural, social e histórico. Entretanto, não só de livros vive o aluno em formação. O pouco contato com a realidade escolar, possibilitando a observação e o aprendizado no contexto em que a relação ensino-aprendizagem se dá, impede o aluno de partilhar desse processo de formação *in loco*.

Assim sendo, o privilégio da teoria em detrimento da prática leva o curso de Pedagogia a “diluir-se na fragmentação disciplinar e perder solidez” (KISHIMOTO, 2005). Aprende-se de tudo um pouco, e a generalização não leva à compreensão da complexidade do saber e fazer pedagógicos.

Ao questionar, de um lado, o caráter teórico dos cursos de formação de professores de educação infantil, distanciados da prática e, de outro, a insuficiência deles para a construção de competências que levem o profissional a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, Kishimoto (2005) assim se posiciona:

Se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento. A homologia dos processos de formação e de ensino não favoreceria o conhecimento a ser adquirido? Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas de conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outras. Como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas? (KISHIMOTO, 2005, p. 109).

Nesse contexto, a despeito de qualquer perfil institucional, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) faz referência a um perfil profissional que supõe a polivalência. Induz-se, nesse caso, o professor que dá conta de articular todas as áreas de conhecimento, presentes no currículo para essa faixa etária (considera-se o domínio progressivo das diferentes linguagens: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática). Além disso, ele deve estar preparado para ocupar-se dos aspectos assistenciais, satisfazendo as necessidades básicas da criança (alimentação, higiene, saúde).

Como já referimos neste estudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional considera que a criança deverá receber atenção, sem distinção entre cuidados e educação, objetivando seu desenvolvimento integral. Define que os educadores infantis, professores de creche e pré-escolas, deverão ter a formação mínima de nível médio em escolas normais, sendo desejável a formação em nível superior. As novas exigências que se apresentam na educação infantil requerem um educador infantil qualificado, com competência tanto em relação às ações de *educação* como às de *cuidado*.

Com as mudanças legais advindas com a LDB, as propostas relativas ao profissional que atuará na educação infantil têm-se dado enviesadas. Anunciam-se reformas constantes de currículos, substituindo ou aumentando o número de disciplinas mas, esse viés parece não ser o caminho mais adequado para uma formação sólida e de qualidade.

Também, a adoção por uma organização disciplinar em cursos de Pedagogia e Normal Superior tem resultado em propostas fragmentadas que não respeitam a especificidade da educação infantil nem a pedagogia da infância, “com o agravante de separar a formação geral da especializada, desrespeitando concepções epistemológicas que deveria orientar a formação do profissional para a educação infantil” (KISHIMOTO, 2005, p. 110).

Em nosso entendimento, é preciso considerar a complexidade do cotidiano das escolas. Atribuir à formação pedagógica estatuto científico implica aproximar a investigação da prática reflexiva. Desse modo, proporcionaremos aos professores de educação infantil competências imprescindíveis para atuarem no contexto escolar e no desenvolvimento integral das crianças com até cinco anos de idade.

Para Kishimoto (2005), a definição de um curso destinado à formação de educação infantil deve levar em conta, *a priori*: as concepções de criança e de educação infantil; as formas de organização e de gestão; a proposta curricular que servirá de ponto de partida para a estrutura de um curso que busque conciliar, dialeticamente, a teoria com a prática.

E, analisando a atual situação da formação do educador infantil, ela afirma:

Se a formação profissional requer o equilíbrio entre conhecimentos pedagógicos e conteúdos destinados à apreensão dos conhecimentos do mundo, parece, no entanto, que acarreta muitos desencontros, entre os quais, a querela entre os cursos de pedagogia e normal superior que desnudam pelo menos dois problemas: 1) cursos de formação teóricos com ausência da

prática reflexiva e 2) perfil profissional que ignora o profissional pesquisador da prática pedagógica (KISHIMOTO, 2005, p. 108).

Diante do exposto, justifica-se nossa preocupação com a formação polivalente do professor de educação infantil. Nessa medida, adotamos aqui o conceito de educação infantil como espaço e tempo de amplas e significativas vivências culturais. Nesse sentido, a sistematização de conhecimento não é a exigência, sendo ele visto de forma não fragmentada.

Acreditamos, portanto, que é preciso garantir à criança formas didático-pedagógicas que possibilitem a conquista da criatividade, da expressividade e da autonomia. Ver a criança como cidadã com direitos, membro de um grupo social, como coconstrutora do conhecimento e cultura é tomá-la como sujeito ativo e criativo no processo de criação de si mesma, de sua personalidade, de suas competências, habilidades e de seus talentos.

Daí a importância de pensarmos na formação do professor de educação infantil como um profissional que reflete sobre sua prática, um coconstrutor do conhecimento, não só do conhecimento das crianças, mas do seu próprio. Pensamos num profissional que crie situações e ambientes desafiadores, que seja capaz de, através do diálogo e das relações com a cultura da criança, vivenciar e experienciar, com intensidade, as dimensões expressivas do ser humano.

Essa interação se destaca no RCNEI, pois nele está explícita a concepção de professor de competência múltipla, além de afirmar que “integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem, mesmo considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música” (RCNEI, 1998, v. 3, p. 67).

Mas, qual o papel da música no currículo da educação infantil? A música, tradicionalmente expressa como canção, brincadeira de roda, brincadeira cantada, constitui-se como atividades com fins em si mesmos ou são elementos que fazem parte da linguagem infantil? Que concepções de música *embalam* os professores que trabalham com crianças pequenas, práticas pedagógico-musicais cotidianas? Diante dessas questões, e coerente com a proposta desta pesquisa, preocupa-nos a limitação institucional a algumas disciplinas impedindo a prática de atividades imprescindíveis à

formação de docentes da educação infantil em áreas de arte, principalmente de música.

As práticas pedagógicas em instituições de educação infantil

devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que 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 (art. 9, II da DCNEI/09).

As práticas pedagógicas, na composição da proposta curricular para a educação infantil devem ser desenvolvidas com a finalidade de propiciar à criança contato direto com seu universo de ação, promovendo o relacionamento e a interação com as diversas manifestações artísticas, dentre elas, a música. Desse modo, a proposta pedagógica para a formação dos futuros professores que atuarão nessa área deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários ao desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes imprescindíveis ao ensino consistente e de qualidade em ambientes de aprendizagem planejados que levem à construção significativa de um novo conhecimento.

#### **4.5. Formação de professores para a educação infantil e o conhecimento de música**

A educação musical vive um momento singular nesta virada do século, neste mundo globalizado e informatizado. O esforço que a educação musical vem fazendo ao longo dos anos para ser legitimada diante das instituições educacionais e da sociedade brasileira reafirma as ideias, as proposições e as propostas construídas na luta pelo reconhecimento da área e pela valorização do educador musical.

A discussão em torno da questão da prática educativa de música para crianças de zero a cinco anos de idade nas instituições de educação infantil nos remete, portanto, ao conhecimento musical adquirido nos cursos de formação de professores para atuarem nessa faixa etária. Referimo-nos aos cursos Pedagogia e Normal Superior. Esse último - uma nova modalidade de formação profissional, prepara professores para trabalharem nessa faixa etária. Foi criado a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Conforme já mencionamos anteriormente a atual LDB enfatiza-se a necessidade de essa formação ocorrer

em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB n. 9394/96, título VI, art. 62).

A ideia da formação do professor voltada para prática efetiva de música, entendida, aqui, como linguagem, que articula *falar de música* com o *fazer e experimentar música* nos faz refletir sobre algumas questões a saber: como os cursos de formação de professores para a educação infantil têm preparado e contemplado os futuros profissionais para lidarem com a educação musical no âmbito escolar? Que saberes musicais, advindos de sua formação, têm norteado a prática dos professores que atuam nessa faixa etária? Existe uma concepção de educação musical que oriente os professores desse nível de ensino em termos de organização e planejamento das práticas educativas? Qual o papel das instituições de educação infantil na qualificação desse profissional? Elas favorecem o ingresso de seus profissionais em cursos de formação na área da educação infantil, credenciando-os para um efetivo e substancial trabalho com a música?

Na verdade, a formação pedagógico-musical de professores que trabalham com a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental têm sido temática corrente e vêm recebendo atenção especial de pesquisadores no Brasil, tais como, Bellochio (2001, 2002, 2003a, 2003b, 2005); Figueiredo (2004a, 2004b, 2005); Martins (1985); Penna (2001, 2002, 2008). Eles discutem sobre a fragilidade da formação do professor unidocente para trabalhar com a música no contexto escolar. Na visão desses autores, é necessário que a educação musical se constitua criticamente, pelas relações amplas e restritas entre teoria e prática, pelo aprender, planejar, realizar, refletir e replanejar (BELLOCHIO, 2001). Sugerem, ainda, a possibilidade de os futuros professores, através da crítica, da reflexão e das vivências e experiências musicais poderem agir e pensar musicalmente nos seus momentos de prática docente (Kater, 1990, 1992, 1993, 1997, 1998; Bellochio, 2001, 2002; Swanwick 1993, 2003; Souza, 2008).

Figueiredo (2004) a esse respeito tece o seguinte comentário:

Mesmo quando não existem professores especialistas, várias atividades musicais ocupam espaços na prática pedagógica de muitos professores generalistas<sup>16</sup>. Tais atividades poderiam ser melhor abordadas e

---

<sup>16</sup> De acordo com Figueiredo (2004), entende-se por professores generalistas “aqueles que atuam nos primeiros anos escolares, ou seja, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

desenvolvidas se os professores recebessem formação musical suficiente nos cursos universitários (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Por outro lado, a formação do professor, que antes poderia ser adquirida por meio do curso de magistério do ensino médio, e que, hoje, é obtida mediante os cursos de graduação em Normal Superior ou Pedagogia, com habilitação em educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental, carece dos fundamentos mais elementares da arte musical. Além do mais, pretender o domínio do conteúdo musical em um curto espaço de tempo impossibilita um trabalho dinâmico e de qualidade.

Atualmente, encontra-se em curso o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que traz como proposta organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Apresenta uma proposta curricular para o trabalho com música e para as demais linguagens e áreas de conhecimento integrante do universo infantil: movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Contudo, o fato musical, sua organização e compreensão dependem da formação básica de professores e educadores musicais, preparados para adequar-se às características e às necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento.

Por conseguinte, tendo em vista a inclusão de diversas culturas na sala de aula, o fio condutor da prática educativo-musical passa pelo redimensionamento dos valores, das representações e das experiências adquiridas visando a mudanças no decurso do processo de desenvolvimento da criança por meio de novas opções, novas buscas e novas maneiras de conceber a prática musical.

Sobre isso, Martins (1985) comenta:

A crescente complexidade da expressão musical requer do educador muita familiarização com a linguagem, uma disposição e coragem para arriscar, expondo-se ao novo para que o aluno, também, possa conviver com o novo e usufruir de tal oportunidade. A ideia de que a música é uma arte em constante desenvolvimento deve ser trabalhada com o aluno, para que possa ter um vislumbre do fascínio que essa descoberta pode proporcionar, surpreendendo-se ao constatar que experiências aparentemente caóticas comecem aos poucos a tomar forma e a desenvolver ou adquirir significado próprio (MARTINS, 1985, p. 15).

---

Denominados, ainda, não especialista, unidocente, docente, professor de classe, professor regente, e outros esse profissional é compreendido como sendo aquele responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares (Figueiredo, 2004, p. 55).

Nesse sentido, é grande a responsabilidade da universidade como espaço legítimo de produção e propagação do conhecimento, além de ser, inegavelmente, lugar de reflexões e críticas de um conhecimento em constante mutação, ante uma sociedade na qual se articula uma pluralidade de discursos, principalmente os existentes na área da educação. Trope (1993) confirma essa ideia:

O educador, ou músico-educador ou o educador-músico é membro de um grupo social. E, por isso, tem o compromisso com a música e com a sociedade. A meu ver, com esta última, a partir do conhecimento e engajamento com a música da comunidade à qual pertence (TROPE, 1993, p. 108).

Sabemos que a música, quando ocorre no currículo das escolas, objetiva, sobretudo, manter e perpetuar as concepções próprias da cultura tradicional (PENNA, 1994; HENTSCHKE, 1991, 1995a, 1995b). O discurso musical apresenta-se em descompasso e incompatível com a vida do homem na atualidade, que é marcada pelo utilitarismo, ou seja, em que predomina a preocupação com as possibilidades de aplicação direta no campo produtivo.

A propósito, salienta Martins (1985);

O ensino de música está mal estruturado, sendo apresentado em compartimentos não sequenciais, ilógicos, numa orientação que conduz o aluno através de muitas linhas de montagem que não configura, o ‘todo’ – que seria o produto final – e sem condições de acionar ou aplicar esse ‘todo’. Assim, o ensino e o estudo de música têm-se tornado um aglomerado de experiências e não um processo (MARTINS, 1985, p. 11).

O novo entendimento do homem diante de seu próprio mundo prevê mudanças conceituais, sociais e filosóficas. Portanto, o processo de estruturação dos cursos que formam educadores deveria estar aberto aos apelos emergentes de um mundo que clama por transformações. Mesmo que seja prudente a preservação de seus princípios e construções, suas concepções sobre música e educação deveriam buscar um novo olhar para a cultura contemporânea, o que significa, em termos de educação musical, flexibilização e comprometimento curricular como forma de garantir um bom ensino e uma boa formação musical, conforme Reis (1996), neste trecho:

O educador – que para merecer tal nome necessariamente vive o iluminismo de uma filosofia da *práxis* – ao perceber no processo pedagógico a marca da dominação, por mais esclarecido e bem-intencionado que seja, deve

constantemente questionar a educação e a si próprio, analisar e criticar cada passo em todos os aspectos e faces possíveis e levar os alunos ao mesmo procedimento crítico, para que, assim, não corra o terrível risco de uma petrificação unilateral tanto no âmbito da teoria como da *práxis* (REIS, 1996, p. 66, grifos do autor).

Enxergando, pois, a globalização como um processo que favorece a comunicação e o intercâmbio entre culturas e grupos diferentes, portanto, com a rapidez entre as ciências e a tecnologia em nosso tempo, precisamos pensar numa formação de um educador que atenda ao desenvolvimento e à transformação da mentalidade e dos hábitos de crianças e jovens. Se a globalização pode levar à homogeneização e à impessoalidade na convivência e nas relações entre os povos, há de se esperar que, em relação à educação, a universidade e a sociedade encontrem um novo modelo que seja capaz de proteger a diversidade, abrigoando a globalização e buscando um novo olhar para a cultura contemporânea, considerando-a múltipla, porém, unida pela diversidade.

Assim, se temos a consciência de que a habilidade para apreciar a música ou adquirir através dela “um modo de conhecer” (SWANWICK, 1993, p. 29), não é instintiva ou herdada, e sim, em grande parte, aprendida, ao educador, musical ou não, intencionalmente preparado, cabe a tarefa de possibilitar tal aprendizagem. Agindo dessa forma, poderá proporcionar o acesso às tradições (no sentido de manter vivas as experiências musicais passadas), o desenvolvimento do potencial imaginativo e criativo, a abertura de espaços para o entendimento, igualmente importante, de outras culturas.

Segundo Schafer (1991), a educação deve ser dirigida à experiência e à descoberta. O professor, em sua relação com os alunos, deve-se colocar mais como um catalisador do que acontece na aula do que um condutor das experiências e das respostas previsíveis. Assegura Schafer (1991):

Firmemente convencido de que, no futuro, podemos esperar pelo enfraquecimento do papel do professor, como figura autoritária e ponto de convergência da aula. Em um trabalho verdadeiramente criativo, de qualquer espécie, não há respostas conhecidas nem informação que possa ser examinada como tal. Depois de colocar algumas questões iniciais (não respostas), o professor se coloca nas mãos da classe e juntos trabalham inteiramente os problemas (SCHAFER, 1991, p. 301).

No nosso entendimento, para que esse quadro mude é imprescindível uma análise crítica da atual realidade do ensino de música na escola regular, principalmente nas de educação infantil. A atual formação do educador desenvolvida nos cursos de

Pedagogia e/ou Normal Superior não tem ajudado no processo de democratização do ensino de música. A incompatibilidade e inconsistência, até mesmo a ausência de objetivos e conteúdos propostos pelos currículos desses cursos e as atividades efetivamente desenvolvidas pelo professor em sala de aula geram, no educador generalista/unidocente, por vezes iniciante, dificuldades no momento da prática educativa, levando-o a se isolar do fazer e do prazer musicais, caminhando para o não fazer ou o *não saber* fazer.

Em pesquisa realizada sobre a formação musical de professores generalistas em universidades brasileiras, Figueiredo (2004) declara:

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, tem sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Tais considerações reforçam a necessidade de um novo olhar sobre a música para que ela se transforme em novo saber, possibilitando-lhe manter constante diálogo com outras ciências humanas. Para isso, reafirmamos a necessidade de um ensino mais crítico e criativo no contexto de uma educação musical integrada com a comunidade social. Não podemos ignorar, contudo, as interpretações sobre a música como área de conhecimento no currículo escolar que revelam a complexidade que cerca a sua prática no interior das escolas do país, em especial, das de educação infantil.

Ademais, a música, como qualquer conhecimento, entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, é uma prática social, pois nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam.

A esse respeito, Fonterrada (1994), observa que:

O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical (FONTERRADA, 1994, p. 41).

Desse modo, uma questão nos inquieta: como definir o que é adequado à formação de professores generalistas, em termos de propiciar-lhes competências na aplicação de experiências musicais na escola? Figueiredo (2004), assim os caracteriza:

Os professores generalistas não são matemáticos mas incluem matemática em sua prática cotidiana; não são cientistas mas abordam as ciências em suas atividades de ensino; não são poetas nem escritores mas são responsáveis por questões da língua portuguesa; mas normalmente não se sentem confiantes para aplicar questões artísticas e musicais por se considerarem desprovidos de talentos para tal. Essa situação coloca a música e também as outras artes como pertencentes a um tipo exclusivo de conhecimento humano, acessível apenas para um número restrito de pessoas que nascem com os dons necessários para usufruir dessa condição (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Como sabemos, no processo de formação profissional de professores, preparando-os para conduzir o processo de ensino e aprendizagem de dezenas de crianças, encontram-se as aulas de Arte. Na maioria das vezes, elas são ministradas em um único semestre, com a função de abordar todas as áreas artísticas. Desse modo, como o professor, e no nosso caso, o educador infantil, poderá desenvolver habilidade e competência para desenvolver, da melhor maneira possível, junto às crianças, as atividades de música em sala de aula?

Sendo assim, algumas questões ainda estão muito presentes e precisam ser examinadas. Em se tratando da formação do professor, que tipo de preparação musical é oferecida pelos cursos de Pedagogia e/ou Normal Superior aos futuros educadores infantis?

Analisando essa questão, Bellochio (2003) afirma:

Entendo que é preciso possibilitar formação, em educação musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos. É claro que existem limites, sobretudo quanto ao domínio do conhecimento musical. A lógica de que não se ensina o que não se sabe também é evidente, o que implicaria ao unidocente saber muita música. Mas o quadro real, que temos em grande parte das escolas do Brasil, é de professores unidocentes cometendo *atrocidades* na área musical por falta de formação e conhecimentos para melhor conduzir seus trabalhos. Se quisermos que a educação musical, efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento acerca da área é de fundamental importância para esse profissional. Não defendo a substituição do especialista pelo unidocente, mas, sim, a formação musical deste último (BELLOCHIO, 2003a, p. 20-21, grifos do autor).

Em princípio, esse quadro inviabiliza o trabalho do professor relativo à música que, na maioria das vezes, não está preparado para desenvolver objetivos propriamente musicais e, muito menos, para lidar com as dificuldades e os imprevistos presentes em sua prática pedagógica diária. Isso é lamentável pois a educação musical exerce um papel importante nas instituições de educação infantil. A riqueza de práticas artístico-musicais e culturais possíveis e disponíveis é necessária ao desenvolvimento da expressividade, da imaginação e da criatividade da criança. Questionamos, entretanto, a sua presença como prática educativa na escola de educação infantil.

As indagações hoje a respeito da formação do profissional do magistério e, no nosso caso, do educador infantil, não se limitam à aquisição do conhecimento musical, mas como selecioná-lo e articulá-lo de maneira organizada e envolvente, dotando-o de sentido e significado para as crianças que frequentam a escola de educação infantil. Isso nos remete à concepção de criança.

A concepção de criança na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político que estabelece com o outro relações sociais, compartilhando afeto, emoção e ideias. No outro, ela encontra referências e informações que lhe permitam questionar, descobrir, construir e reconstruir o espaço que a cerca. Essa concepção não se prende a um único modelo, pois reconhecemos a diversidade e a multiplicidade que são próprias do ser humano.

A propósito, Bellochio (2003b), em pesquisa realizada a partir de projetos compartilhados, na formação inicial, entre alunos do curso de Licenciatura em Música e alunos do curso de Pedagogia salienta:

Cada vez mais, vivemos num mundo marcado pela proliferação de comportamentos individualizados. Paradoxalmente, no campo da educação vão sendo demarcadas necessidades de trabalhos colaborativos, em equipe, em rede, trabalhos solidários. O diálogo, é cada vez mais exigido no compartilhar de ideias, seja no processo de formação profissional, seja no processo de práticas educativas e dessas entre si. Considerar o diálogo implica na instauração de posturas que visam envolver muitos pontos de vista na construção e re-construção de processos educacionais, sejam escolares ou não-escolares. Trata-se da necessidade de ampliar e trazer, para o foco de estudo, as subjetividades que vão sendo construídas no dia-a-dia da profissão docente (BELLOCHIO, 2003b, p. 1).

A questão, hoje, em especial, do universo musical utilizado pelo educador infantil na sua prática pedagógica diária requer um mínimo de conhecimentos a serem adquiridos e apropriados pelos professores em sala de aula, pois, assim, poderão

vivenciar experiências, interesses e necessidades das crianças resultando, inclusive, em modificação e/ou renovação da prática. Desse modo, educadores promoverão ações de ensino e de aprendizagem coerentes com as peculiaridades de cada etapa do desenvolvimento infantil e principalmente com os apelos emergentes de um mundo em constante transformação.

## **V - SEGUNDO MOVIMENTO**

### **UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A OBSERVAÇÃO DAS SALAS DE AULA E A MÚSICA EM SEU CONTEXTO**

A escola é uma instituição onde está em jogo alcançar a cultura, a alegria cultural pela mediação constante e contínua das pessoas, não uma pura troca de ideias, pois nela a cultura é transmitida pela vivência (Snyders 1996, p.75).

#### **5.1 Introdução**

A ida à campo e a coleta do material empírico por meio da observação justificou-se pela intenção de conhecer, registrar e compreender as práticas musicais no contexto da educação infantil. Possibilitou-nos, assim, um contato mais próximo e estreito com o objeto de investigação.

No presente capítulo, apresentaremos as principais características da estrutura física das escolas visitadas bem como os dados coletados a partir das observações realizadas nas doze salas de aula de educação infantil participantes desta pesquisa.

#### **5.2. As escolas públicas: lugar da pesquisa**

Para o desenvolvimento deste trabalho, pesquisamos cinco escolas públicas, conforme mostra o quadro adiante. Como podemos observar, a localização e a data de fundação dessas instituições indica a diversidade geográfica e os diferentes tempos históricos. Podemos adiantar já que isso refletiu nos espaços escolares, nas práticas docentes e propostas metodológicas diferenciadas, atendendo à diversidade de atores que delas fazem parte<sup>17</sup>.

Das cinco escolas públicas participantes da pesquisa, duas (Escola Verde e Escola Rosa) pertencem à Rede Estadual de Ensino e três (Escola Azul, Escola Vermelha e Escola Amarela) ao quadro das Escolas da Rede Municipal de Ensino. Nas

---

<sup>17</sup> Os nomes dados às escolas, bem como os dos professores ao longo deste estudo são fictícios pra preservar a identidade deles e dessas instituições. Nossa opção por cores foi confirmar o ambiente alegre e acolhedor da escola infantil e dar um *colorido* à pesquisa.

cinco escolas, as turmas observadas apresentaram níveis de enturmação, idade e turnos diferenciados, conforme mostra o quadro a seguir:

Nome	Local (Bairro)	Fundação	Turma	Faixa etária	Turno
Escola Verde	Centro	04 de novembro de 1908	2º Período	4/5 anos	Manhã
Escola Rosa	Santa Efigênia	04 de outubro de 1959	1º Período	3/4 anos	Tarde
Escola Vermelha	Novo São Lucas	20 de março de 2002	2º Período	5 anos	Manhã
Escola Azul	União	1996	1º Período	4 anos	Manhã
Escola Amarela	Pampulha	Março de 2008	1º ciclo	1/2 anos	Manhã

Quadro 1 - Escolas de ensino público participantes da pesquisa

### 5.2.1. A música na sala de aula das escolas públicas de educação infantil

A *Escola Verde*, primeira escola pública estadual para crianças em idade pré-escolar, bem localizada na região central de Belo Horizonte completou, no ano de 2008, cem anos de existência. Por sua localização privilegiada, recebeu, à época desta pesquisa, 440 crianças da faixa etária de quatro e cinco anos, de diversas regiões da cidade. A diversidade socioeconômica e cultural estava presente no seu interior.

A fachada principal do prédio, num contraste visível com a modernidade, conserva a mesma arquitetura desde a sua fundação, em 1908. O seu interior, de aspecto secular, mas agradável, mantém também a mesma estrutura e o mesmo mobiliário.

Para chegar até as salas de aula, transpomos uma *sala de visitas*, onde móveis robustos, vasos de flores sobre as mesinhas, cristaleiras do início do século, retratos perfilados e emoldurados de todas as diretoras preenchendo toda uma parede, nos transportam ao passado. Ainda, nesse primeiro andar, encontramos a sala da diretoria, a secretaria, a sala dos professores e uma pequena sala da coordenação pedagógica. Tudo muito bem limpo e organizado.

Uma escada de piso e corrimão de madeira leva-nos até o andar superior onde há, além do auditório, que ainda conserva um piano bem antigo e em desuso, porém em

precário estado de conservação, uma sala que se divide em biblioteca e sala de vídeo e, ainda, uma pequena brinquedoteca.

Entretanto, a imponência do prédio de dois andares não condiz com o espaço físico interno da escola. São ao todo 12 salas de aula para 22 turmas - dez turmas no turno da manhã e doze turmas à tarde. As salas são distribuídas na parte interna do prédio e ao redor de um pequeno pátio, pouco espaçoso para atividades recreativas, pedagógicas e para prática de esportes. Além disso é circundado por altos prédios comerciais que inibem a entrada do sol, encurtando os horizontes de quem nele se encontra. Sem árvores, plantas ou flores em seu interior há, ainda ali, bem ao fundo, a cantina e uma mesa, o depósito de mantimentos e seis banheiros: três para uso dos meninos e três para as meninas. É servida uma refeição antes do recreio para todos os alunos, mesmo para aqueles que trouxeram seu lanche de casa.

As salas de aula são de tamanho diminuto para o número de alunos que recebe. Não há portas nem janelas. Há, sim, um pequeno portão de ferro, sempre aberto. No lugar da janela há uma meia-parede por onde entram a claridade e todos os tipos de sons e ruídos vindos da parte externa, ou seja, do pequeno pátio e demais salas. De qualquer forma, nada disso parece não interferir nas atividades realizadas no interior das salas de aula, habituados que são os alunos aos murmurinhos próprios do espaço escolar, aliás, parte integrante do cotidiano de professores e alunos.

Impossibilitada de crescer fisicamente, a escola, que completou cem anos de existência, segue sua rotina para se manter como espaço privilegiado de ensino e aprendizagem e de socialização e convivência com a diversidade humana. Ali, de modo geral, onde uma vaga é muito disputada pela comunidade, respeita-se à diversidade e a alegria por dela fazer parte. Esse clima fortalece a noção de cidadania e de igualdade entre todos que ali se encontram - alunos, professores, pais e comunidade escolar.

Vale lembrar aqui que conheci essa escola em 1996, quando da organização da festa de formatura daquelas crianças. Por um curto período de tempo, de setembro a dezembro, trabalhamos com 222 crianças que concluíam a pré-escola, distribuídas em 8 turmas, nos turnos manhã e tarde. Esse fato foi decisivo para relação dela como objeto da presente pesquisa. Não houve impedimento para minha entrada e permanência em seu interior. A diretora daquele ano de 1996 já não se encontrava mais lá. Mas, do mesmo modo como antes, fui bem recebida pela atual, uma antiga professora da instituição, e que, hoje, exerce o cargo de diretora. Nessa escola, encontrei antigas

professoras, inclusive a professora EI 1, que aceitou minha presença em sua sala de aula, com naturalidade e entusiasmo.

Procurando, então, entender as práticas musicais desenvolvidas no interior dessa escola, objetivo deste estudo, optei por observar a turma de alunos de cinco anos da professora EI 1<sup>18</sup>, uma *velha* conhecida. A aceitação pela minha presença no interior da sua sala de aula possibilitou-me acompanhar, com tranquilidade, a rotina dessa turma.

Vi-me, então, diante de uma turma numerosa: dezenove crianças, treze meninos e seis meninas, distribuídos em mesinhas, em grupos de quatro ou cinco, em um espaço limitado que impossibilitava a locomoção das crianças. Segundo a professora EI 1, as crianças eram oriundas de diversas regiões da cidade, mas, para ela, a diversidade socioeconômica e cultural não impedia o desenvolvimento do seu trabalho, mesmo porque, como ela disse, “*são mais de vinte anos de experiência trabalhando com crianças dessa faixa etária, e nessa mesma escola*”.

Mesinhas e cadeiras se aglomeram, dividindo o espaço com uma pequena mesa (igual à dos alunos) para a professora. Há um quadro verde, já desgastado pelo tempo, de um lado, e um armário, do lado oposto, onde materiais e objetos escolares se aglomeram desordenadamente. Pouco espaço para a circulação das crianças. A organização do mobiliário das salas de aula não permite espaços para outros lugares ou outras atividades como, por exemplo, cantos de leitura e biblioteca.

Ademais, recursos materiais, tais como lápis, colas, tesouras são suficientes para atender à demanda e à necessidade das crianças, principalmente daquelas que não os possuem. Em contrapartida, não apresentam boas condições de uso e conservação. Percebe-se a diversidade socioeconômica de seus alunos no uso constante desses materiais, pois algumas crianças não os apresentam no momento oportuno e apropriado.

Com referência à prática musical, nosso alvo, verificamos que a instituição não possuía um professor de música. Entretanto, as práticas musicais faziam parte da rotina das crianças e eram conduzidas de acordo com as circunstâncias, em momentos imprecisos, pela professora, que se dizia gostar muito de música. Certo é que, a professora EI 1 seguia religiosamente o calendário de comemorações e datas festivas instituídas pela escola servindo-se da música. Aliás, como única e real preocupação da escola para com a presença da música no seu interior, a prática dessa professora, dentro dessa dimensão, cumpria a sua função social: manter uma tradição escolar de cem anos,

---

<sup>18</sup> As educadoras infantis participantes da pesquisa serão identificadas por letras e números: EI 1, EI 2, etc.

reproduzindo e cultivando o já instituído e que vem perpetuando, dentro de uma circularidade, o que já está absorvido pela comunidade escolar.

Durante o tempo em que permanecemos na sala de aula, observando o trabalho, pudemos perceber que a prática musical carecia de objetividade e conteúdo, ocorrendo rupturas nos diversos momentos em que a música se fazia presente. Sem orientação e objetividade, e de modo desordenado, a presença da música se limitava ao uso de um CD colocado pela professora EI 1 no aparelho de som.

Enquanto as crianças cantavam, embora nem todas, e cada uma por si, cadernos eram recolhidos, atividades pedagógicas eram enunciadas, recados eram dados, tudo em meio a grande algazarra e burburinhos, intercalados por intervenções enérgicas da professora.

Quanto ao repertório, pouco variado, num claro sinal da ausência de propostas concretas para a prática da música no interior dessa instituição, sugeria escassas atividades musicais com objetivos propriamente pedagógicos. Além do mais, conforme observamos, não foi utilizado nenhum recurso pedagógico-musical, seja um objeto sonoro, seja um instrumento musical, que tornasse a prática mais dinâmica e coerente com a realidade das crianças.

As crianças dessa turma, habitualmente, cantavam pouco, e quando cantavam, as músicas referiam-se a CDs de Xuxa e Vítor e Léo, dupla sertaneja de muito sucesso, naquele momento.

Evidenciou-se, desde o início, e que chamou-nos a atenção, a maneira como a música era apresentada às crianças, sempre associada ao divertimento, ao entretenimento e, muitas vezes, ocupando espaços ociosos ou surgindo como *auxílio* em momentos emergenciais. Isso ocorreu quando a professora se ausentou por alguns instantes, para tirar cópias xerox, e quando se retirou para conversar com a diretora, do lado de fora da sala de aula.

Também, em curto espaço de tempo, em meio a grande burburinho, cadernos de *Para Casa* sendo recolhidos e entrega, pela professora EI 1, de agendas, seguida de ordem para que as guardassem em sua mochila surgia a música. Enquanto isso, um misto de canções infantis associadas a outras veiculadas pela mídia eram executadas pelas crianças, que seguem cantando, alegres, movimentando-se apertadas em um círculo improvisado, no pouco espaço disponível, dentro da sala de aula. E a ordem dada pela professora EI 1: “*não é prá levantar!*” era ignorada.

Esse era o tempo que as crianças tinham para o canto, e essa parecia ser a sua rotina. Essa cena se repetiu em todos os dias em que lá estivemos.

Considerando todos esses aspectos, podemos dizer que toda intencionalidade desse movimento musical, daquele momento era norteadada pelas festividades em comemoração ao centenário da escola. Embora já idealizada pela direção da escola, porém, sem consenso entre esta e as professoras com relação à programação festiva, a escola, zelosa em preservar a sua memória, mobilizava toda a comunidade escolar. Passou, então, a exigir, de cada professora, empenho na realização do evento, inclusive na preparação de números musicais para serem apresentados durante a festividade. Segundo a professora EI 1, as apresentações seriam individuais, por sala, e cada professora responsabilizaria por sua turma.

De fato, a escola viveu dias agitados, na expectativa de organizar uma festa que enfatizasse a importância do momento histórico e sua relevância para a sociedade mineira. Assim, próximo do encerramento do ano letivo, a festa ocorreu no dia primeiro de novembro de 2008, diante de autoridades representativas do setor político-educacional de Minas Gerais.

Diante do exposto, podemos afirmar que, apesar do *gostar muito de música*, a professora EI 1 utilizava a música sem os cuidados específicos e necessários que as crianças, com as quais trabalhava, exigiam. Apenas *gostar muito de música*, palavras da professora, seria suficiente para desenvolver uma prática musical consistente, coerente com a realidade na qual ela se dá?

Concluindo, apesar de a música ter sido utilizada no contexto da sala de aula em questão, mesmo como pano de fundo para atividades formais ou em datas comemorativas do calendário escolar, houve tentativas, e não mais do que isso, de preencher o vazio musical, característico daquele momento vivido pelas escolas públicas do país.

Com referência à *Escola Rosa*, nosso primeiro contato com ela foi por telefone, quando, então, agendamos uma visita. Sem qualquer impedimento, fomos bem atendidos pela diretora que, já nesse encontro, aceitou o pedido para realização da presente pesquisa e definiu a turma que seria objeto de observação. Segundo a diretora, a professora EI 2, assim denominada neste trabalho, sempre se mostrou mais receptiva com relação a estagiárias em sua sala de aula e, desse modo, poderia assegurar a mesma receptividade com relação à minha presença.

Assim sendo, a Escola Rosa, que também pertence ao conjunto das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, está localizada em um bairro tradicional da cidade de Belo Horizonte. À época deste estudo, abrigava, em prédio antigo e mal conservado, crianças da Pré-Escola, na faixa etária de quatro e cinco anos de idade. Vale lembrar, aqui, que a maioria das crianças eram carentes, e cujos pais apresentavam um nível baixo de escolaridade. Havia, inclusive, nessa escola, crianças provenientes de abrigos, sob a guarda do Conselho Tutelar.

Idealizada em 1954, pela direção da União dos Reformados da Polícia Militar (URPM) de Minas Gerais com o nome inicial de Escolas Reunidas MAFL, essa escola passou, em definitivo, para a área estadual, em 1960, sendo transformada em Grupo Escolar em janeiro de 1962 e, mais tarde, em Escola Estadual de 1º Grau.

A partir de 1981, essa escola passou a atender, gradativamente, à educação Pré-Escolar. À época deste estudo, a *Escola Rosa*, atendia nos turnos manhã e tarde, um total de onze turmas, com média de vinte e cinco alunos por turma, assim divididas: 2º Período, crianças de 3 anos, completando quatro, até dia 30 de abril; e o 3º Período, atendia crianças de quatro anos que completassem cinco anos até o dia 30 de abril.

Situada em rua bem movimentada, de passeios estreitos, com trânsito intenso, muita poluição e grande comércio em seu entorno, sua fachada mal conservada revelava, ao mesmo tempo em que escondia, o seu interior. Apenas um velho portão nos convidava a entrar.

Ao adentrar ali, uma escada, com largos degraus, nos leva até às sete salas de aula. Mas logo, no andar térreo, encontramos a sala da diretora, de tamanho reduzido e com pouca claridade e ventilação, uma pequena secretaria e, o que nos chamou mais a atenção, uma enorme árvore que se impõe num cenário de descaso e mal conservado. Ainda, no primeiro piso, à direita, há acesso para o pátio que, embora de bom tamanho, não oferece lugar para que as crianças se protejam da chuva ou do sol forte, em dias chuvosos ou ensolarados. Nem árvore ou planta, apenas uma pequena horta em um dos cantos deste pátio, onde se cultivavam algumas hortaliças. Em um dos extremos desse pátio, há uma pequena área coberta, uma grande mesa, lugar onde as crianças faziam suas refeições.

O prédio, bastante desgastado pelo tempo, não apresentava boas condições de conservação e um dos sanitários, localizado no andar térreo, em lugar escondido e com pouca claridade, é diminuto, de aparência desagradável e não oferecia conforto aos seus usuários.

A propósito, a sala de aula observada não apresentava aspecto agradável. Com portas, janelas e paredes muito estragadas, e com mesas e cadeiras aglomeradas, muito próximas umas das outras, o espaço para circulação dos alunos e da professora era diminuto. Mesmo assim, as crianças demonstravam alegria, satisfeitas com o espaço que lhes era oferecido. Num pequeno armário de aço guardavam-se materiais pedagógicos de uso diário. Um pequeno basculante mal clareava o espaço da sala de aula. Além da porta de entrada, havia outra, em lado oposto a esta, que fazia ligação com a sala de aula ao lado, por onde, vez ou outra, passavam crianças e professora, em direção à saída.

Já no primeiro encontro com a professora dessa sala percebemos alguma iniciativa com relação à prática musical. A professora EI 2, da turma de 1º Período, do turno vespertino, com vinte e quatro crianças em sala, na faixa etária de três a quatro anos de idade, entendia a música como parte integrante da rotina das crianças. Esta nova maneira de encarar a música no cotidiano escolar fez com que pensássemos encontrar, então, uma prática musical mais envolvente e coerente com a faixa etária que estávamos observando. De fato, logo no primeiro dia, percebemos que, buscando impressionar a pesquisadora, as crianças cantaram muito, várias músicas, uma após outra, sempre estimuladas pela professora EI 2. Chamou-nos a atenção o fato de cantarem apenas canções do repertório infantil. O que é um bom sinal.

Contudo, nossa expectativa se dissipou nos encontros seguintes. As práticas musicais tornaram-se escassas. As crianças, sempre envolvidas com atividades de desenho, ora recortando, ora colorindo ou brincando em suas próprias mesas, com jogos de dominó, quebra-cabeças, peças de encaixar, ou, mesmo, folheando livros infantis, não saíam de seus lugares. Assim, em grupos de quatro mesas, muito próximas umas das outras, as crianças seguiam suas rotinas, parecendo não haver tempo suficiente para o fazer musical.

Numa dessas atividades de desenho, a professora EI 2 propôs às crianças que, recordando a *história da Sereia*, contada no dia anterior, colorissem a sereia desenhada em uma folha de papel mimeografada. A atividade consistia em colorir a sereia de modo “clarinho, porque o desenho saiu clarinho!” para, em seguida, recortar o seu contorno. Por fim, já colorido e recortado o desenho, em pequenos pedaços, transformaram-no em um quebra-cabeça.

Enquanto as crianças se envolviam nessa na atividade, compus a canção da sereia, mesmo sem conhecer a *sua* história. Ao término da atividade, as crianças

desceriam para o pátio: hora do recreio. Antes, porém, propus que cantássemos a canção da sereia. Como era de se esperar, as crianças aprenderam com facilidade a canção, cantando e movimentando-se com desenvoltura e alegria. Aliás, essas experiências possibilitam a criança construir significados, ampliando e dando asas à sua imaginação, ao mesmo tempo em que se apropria da realidade que a cerca.

A professora EI 2, satisfeita com minha iniciativa, perguntou-me se conhecia uma canção que falasse de *papagaio*. Prontifiquei-me a procurar. No encontro seguinte, assim que entrei na sala, ela perguntou-me se havia trazido a música do *papagaio*. Constrangida por ter esquecido, assumi o compromisso de compô-la enquanto permanecêssemos na sala de aula. A tempo, terminei de compor a música, antes da hora do recreio. Tal como aconteceu com a *sereia*, o *papagaio* foi personagem de uma história e motivo para uma atividade com desenho, o qual, como já esperávamos, serviu de objeto de decoração, enfeitando a sala de aula. As crianças, com alegria, concluíram, então, esta primeira parte do dia, cantando a *música do Papagaio*.

O fato é que, a relação educador infantil-criança, importante para o processo de aquisição de um novo conhecimento, deixou a desejar. Havia na proposta apresentada às crianças pela professora EI 2 - desenhar o *papagaio* - clareza de objetivos? Qual o significado do desenho para a criança? Como a música, associada ao desenho, pôde dar sentido ao *papagaio*?

Entendemos que o estímulo e a presença mais ativa do educador infantil são de grande importância para a formação de vínculos entre ele e a criança. Isso significa que não basta que o educador permaneça à frente, detrás de sua mesa, apenas observando as crianças desenharem, recortarem ou simplesmente cantarem, intervindo apenas em casos de brigas ou de indisciplina. Não seria o caso naquele momento, de explorar, com consciência e coerência, a sensibilidade e a capacidade criadora da criança? Tal postura requer do educador infantil saber aproveitar as iniciativas da criança, interagir com ela adequada e prazerosamente, tornando seu parceiro, incentivado-a, cada vez mais a cantar, desenhar, movimentar-se, buscando, sempre, coordenar suas ações, levando-a sentir-se feliz pela atividade realizada. Mas, a formação acadêmica dos professores, de modo geral, oferece fundamentos específicos em Música, fornece instrumentos para criar as condições necessárias e adequadas para uma prática educativa voltada para o desenvolvimento e a apreensão da linguagem musical?

Certo é que as crianças pareciam adaptadas àquela rotina. Elas cantavam, cotidianamente, “para merendar, para lavar as mãos. Depois da merenda, eu tenho um

horário para relaxamento, que eu ponho um Cd para as crianças. Elas abaixam a cabeça e dão uma relaxada, e na saída também. Música, todo dia na escola”, conforme salientou a professora. Assim sendo, esse cantar *todos os dias* está sempre ilustrando ou direcionando alguma atividade que, a nosso ver, torna-o, para o educador, mais importante do que o fazer musical pela criança que, como sabemos, pode gerar prazer e alegria possibilitando, assim, a construção de novo conhecimento.

Contudo, até que ponto o *cantar todos os dias* significa compartilhar as alegrias que a música pode proporcionar às crianças? Cantar, e só cantar, cotidianamente, significa compartilhar e trocar experiências, objetivando a aquisição de novos saberes, o desenvolvimento de competências, habilidades e gostos das crianças?

Perseguindo o nosso objetivo de entender as práticas musicais no contexto da educação infantil, partimos para a *Escola Vermelha*, terceira escola da nossa amostra de cinco escolas da Rede Pública de Ensino. Essa escola faz parte do conjunto de escolas públicas administradas pela prefeitura da cidade de Belo Horizonte. Situada em uma área de risco social, atende a uma comunidade carente, com baixo nível socioeconômico e cultural, porém, conforme o seu Projeto Político-Pedagógico, está “consciente da importância do papel da escola na vida de seus filhos”.

Como nas escolas anteriores, o primeiro contato foi feito mediante um telefonema dado a uma de suas professoras, antiga vizinha, que fazia parte da direção dessa escola. Assim sendo, muito gentilmente, fui recebida por essa professora e também pela diretora, que abriram as portas da escola para minhas observações.

Fundada no ano de 1953 e passando por várias reformas, inclusive no seu nome, estabeleceu-se, definitivamente, no novo prédio, em 2002, construído com recursos do Orçamento Participativo, programa desenvolvido pela Prefeitura de Belo Horizonte, que busca atender às demandas da população, nos diversos segmentos da sociedade.

Sua estrutura física é simples, porém, muito organizada, em bom estado de limpeza e conservação. Ultrapassando um grande portão, encontramos uma área descoberta onde está alojada a sala da diretoria, a secretaria, informatizada, a sala dos professores, com banheiro e uma pequena cozinha, uma boa biblioteca e os banheiros masculino e feminino. Mais ao fundo, descendo uma escada, encontram-se o refeitório, a cozinha e a despensa, uma sala de vídeo e brinquedoteca, o almoxarifado e uma área coberta. Nessa escola, há sete salas de aula, amplas, arejadas e bem organizadas.

À época deste estudo, a escola atendia, no 1º turno, cinco turmas de Educação Infantil, distribuídas em duas turmas de três anos, uma turma de quatro anos e duas

turmas de cinco anos. No 2º turno, entretanto, apenas duas turmas com crianças de quatro anos de idade. A escola atendia também, ao 1º ciclo do Ensino Fundamental, com duas turmas, uma de seis anos e outra de oito anos no 1º turno, e duas turmas no 2º turno, para crianças de seis e sete anos.

Por indicação da escola, a turma escolhida para o nosso trabalho foi uma de cinco anos do turno matutino.

Acompanhamos, então, a turma da professora EI 3. Havia vinte crianças. Cotidianamente, antes de iniciar o dia, algumas crianças passavam, primeiramente, no refeitório, para o reforço do café da manhã. Bebiam leite e comiam biscoitos. Enquanto aguardavam pelos colegas, as demais crianças ficavam em sala, brincando com os brinquedos disponíveis, já bastantes gastos e, alguns, faltando pedaços ou partes. Mas, as crianças pareciam não se importar. Faziam rodízio, trocavam de brinquedos, num clima de alegria e tranquilidade.

Nessa sala de aula ampla, organizada e muito arejada, as crianças, agrupavam-se em grupos de quatro mesinhas. O espaço era suficiente para se locomoverem e realizarem suas atividades. O dia começava sempre com o brinquedo livre, depois escolhiam o ajudante do dia, momento em que a professora EI 3 servia de uma parlenda, ou de uma canção, para escolher a criança para tal função. Como atividade pedagógica, aproveitando desse momento, sempre se propunha trabalhar com a letra inicial do nome da criança escolhida, e, então, outras letras eram escritas no quadro verde.

Apresentando organização e coerência com relação aos objetivos e conteúdos da Educação Infantil (3 a 5 anos), explicitados no Projeto Político-Pedagógico, essa escola enfatiza a importância da música para esta faixa etária e estabelece, dentre os objetivos específicos da linguagem artística, “explorar ritmos, sons, letras de músicas infantis e atuais, expressar-se através das várias manifestações artísticas e desenvolver a criatividade e a livre expressão.”

Dentre as estratégias delineadas para alcançar os objetivos está o *Rodão*, atividade que busca a “interação entre as crianças da mesma idade e de idades diferentes através da música, expressão corporal, criatividade, poemas, novidades, etc.” É realizada no pátio coberto. Ali fazem uma grande roda e, durante um bom tempo, as crianças cantam várias canções, sempre acompanhadas de muitos gestos e movimentos. As crianças, contagiadas pela alegria por participarem do *Rodão*, se divertem, motivadas pelas professoras que não se acanham em participar e cantar.

A professora EI 3, juntamente com outra professora e, acompanhadas de perto pela coordenadora pedagógica, buscavam resgatar brincadeiras, canções folclóricas e infantis. Um fato, porém, chamou-nos a atenção. Algumas crianças não entraram na brincadeira. Ao chegar ao pátio, assentaram-se, encostadas na parede e não puderam entrar do *Rodão*. Mesmo com o término da atividade e começando, em seguida, o recreio, as crianças ali permaneceram. Procurando saber o motivo de tal ocorrência, a pessoa responsável por acompanhá-las durante o recreio deu-me a seguinte resposta: “*estão de castigo, por uns cinco minutos.*”

De qualquer forma, diríamos que naquela escola, canções infantis e folclóricas eram apresentadas e cantadas pelas crianças. Percebemos, de igual modo, o compromisso de trabalhar com canções que são apropriadas para a Educação Infantil, que contemplam e enriquecem o campo do saber musical dessas crianças.

No entanto, é importante assinalar que, no nosso entender, as práticas dessa escola, conforme observado, no cotidiano da sala de aula de uma turma de crianças com cinco anos de idade, careciam de uma metodologia, com objetivos pedagógico-musicais explícitos e definidos. A carência de conhecimentos específicos sobre a música na educação infantil que pudesse orientar uma prática coerente com a realidade daquelas crianças levava à rotinização e à manutenção de uma prática única e repetitiva. Entretanto, para nós, a presença da música no cotidiano daquela escola pode ser considerada como um compromisso de manter viva a sua presença.

Especificamente com relação à professora EI 3, embora comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, repetia as mesmas contradições das professoras anteriores, ou seja, gostava muito de música, mas esbarrava numa formação que deixava a desejar quanto aos fundamentos mais elementares da linguagem musical. Além disso, não contava com instrumentos necessários para viabilizar uma prática com objetivos especificamente musicais e coerentes com a faixa etária e a realidade das crianças. A ausência da área de conhecimento em música nos currículos de formação de professores não estaria impedindo que educadores e gestores educacionais pudessem entender o sentido e o significado das práticas musicais no interior das escolas, valorizando-as tanto quanto os demais conteúdos do currículo da educação infantil?

Quanto à *Escola Azul*, quarta escola visitada de educação infantil da Rede Municipal de Ensino, procuramos a coordenação pedagógica, que nos recebeu com simpatia e cordialidade.

Essa escola, fundada no ano de 1964, para atender ao antigo Ensino Primário torna-se, em 1996, Polo de Educação Pré-Escolar. Atualmente, com 254 alunos, atende crianças de dois anos e oito meses a seis anos, nos turnos manhã e tarde.

Situada na Região Nordeste de Belo Horizonte, a Escola Azul está instalada em um imóvel antigo, de construção modesta. Sua fachada exterior, porém, surpreende-nos quando deparamos com o amplo espaço interno, bem organizado, com boa estrutura física e de aspecto agradável. São dois andares por onde se distribuem seis amplas salas de aula, sala da direção, sala dos professores, secretaria, sala da coordenação, depósito de material escolar, banheiros masculino e feminino, pátio coberto com casinha de brinquedos e um pequeno palco. A escola conta também com dois parquinhos, sala de vídeo, sala de artes, biblioteca, cantina e depósito da merenda e da secretaria.

Nossa missão ali era observar a professora EI 4 que trabalhava com vinte e duas crianças, na faixa etária de cinco anos de idade, tendo algumas já completado seis anos. A sala de aula era ampla, agradável e bem organizada, com espaço suficiente para a realização de atividades, como a formação de roda para brincadeiras em seu centro. Nas paredes estavam expostos trabalhos dos alunos, cartazes e materiais educativos sem, contudo, provocar poluição visual. Nas mesas de bom tamanho, agrupavam-se seis crianças em cada uma, permitindo livre acesso e circulação das crianças e professora. No mais, ventiladores no teto, três basculantes grandes no alto de uma das paredes, dois armários de aço e uma grande bancada de pedra de ardósia, seguida várias portas, onde se guardava todo material didático dessa turma fechava o espaço.

Percebemos um bom relacionamento entre as crianças e entre elas e a professora. A diversidade socioeconômica e cultural era presente em sua sala, mas a professora EI 4 mantinha uma postura dócil e amigável com todos os seus alunos, embora os considerasse “*muito agitados, mas muito produtivos*”.

O primeiro encontro com essa turma se deu após o recreio. Crianças tomam os seus lugares, a professora EI 4 canta despreziosamente (vale lembrar que havia aparelho de som em cada sala) e coloca um CD no aparelho de som. Está tocando a música da chuva, mas a professora pede que as crianças cantem mais baixo do que o som. Entretanto, as crianças conversam muito, e poucas prestam atenção à música.

Depois de algum tempo, as crianças foram convidadas a se sentarem no chão, formando uma grande roda. E, então, a professora junta-se a elas e começou a cantar uma música que elas conheciam. Cantem a música que pede para “*trancar a boquinha, para ouvirem o barulho do mosquito e a batida do meu coraçãozinho*”, dizia a

professora. Na verdade, o que a professora esperava é que a turma ficasse em silêncio pois ia falar sobre a *casa*. A conversa se estendeu até ser fixada na parede a letra da música, de igual nome, de autoria de Toquinho e Vinícius de Moraes.

Novamente, com bastante euforia, as crianças cantam a música, parece que já a conhecem. De vez em quando, para inibir a euforia e a desordem, a professora EI 4 começa a cantar a *música do mosquito*, numa clara alusão à necessidade do silêncio. É a música comandando a ação. E, como se esperava, ao final da escuta e do canto, as crianças terminam a atividade desenhando uma casa, *pré-fabricada* pela professora, que afixa na parede um modelo, com portas, janelas, jardineira e até um gato no telhado! “*Gato no telhado pode, mas soltar pipa, não!*” Daí, as crianças recebem uma folha de papel branco onde nela já está colado um telhado, feito de papel colorido. A partir dele, as crianças deve *imaginar e criar* suas próprias casas, mas sem perder de vista o modelo sugerido pela professora. Ao término da atividade, as crianças saem para montar um mural, ao lado da porta, na entrada da sala, com os desenhos feitos por elas.

Com relação à atividade do desenho, em nosso entendimento, não nos pareceu significativa, em termos de conhecimento para as crianças. A ênfase é dada apenas à forma, desvinculada do conteúdo, uma vez que, o que importava era apenas o desenho, num momento estanque e isolado, e não o sentido que ele teria para aquelas crianças.

Voltando ao contexto da sala de aula, repetidas vezes, encontramos as crianças assentadas no chão, na grande roda, cantando seguidamente várias músicas, com a presença ainda da professora regente ou da de apoio, que, algumas vezes acompanhava a turma na ausência da professora EI 4, mas a rotina não era alterada. Os dias começavam sempre da mesma maneira. Brinquedos espalhados sobre as mesas, não importa se de uso pessoal ou coletivo, se do próprio aluno ou da escola. Percebemos, no entanto, certa dificuldade da professora de apoio em conduzir a turma na ausência da professora EI 4. As crianças ficavam mais agitadas e sem controle, embora não causassem grandes transtornos.

Canta-se muito na sala de aula, mas o repertório é invariável. Apresentam, em sua maioria, músicas do folclore e do cancionário infantil. Observamos que algumas canções tinham por finalidade o comando de ações desejáveis, principalmente quando se buscava a disciplina e o silêncio.

Não vimos a manipulação ou exploração de qualquer objeto ou instrumento sonoro. Apenas o uso da voz, o que empobrece as práticas musicais, restringindo-as apenas ao que é proposto pela professora, carente de conhecimento mais amplo e

profundo da linguagem musical, o que inviabiliza um trabalho mais sério e comprometido com a realidade e as necessidades das crianças que frequentam a pré-escola.

Embora a linguagem Música estivesse presente no Projeto Político-Pedagógico dessa escola, de modo explícito e extenso, não percebemos qualquer relação entre o *dito* e o *feito*. O projeto da escola propunha detalhadamente vários projetos cujo ponto de partida era a música. Dessa forma, buscava-se ampliar o conhecimento musical das crianças, em diferentes aspectos e situações. Contudo, como nos afirmou a professora da turma, “nunca tive acesso a este documento, nem sabia da existência destes projetos.” A quem, então, se destinava o Projeto Político-Pedagógico daquela escola?

Chegamos, por fim, à última escola que compõe a amostra das cinco escolas da Rede Pública de Ensino. Trata-se da Escola Laranja. Situada na região da Pampulha, essa escola atendia a crianças de zero a cinco anos de idade, de diversos pontos da cidade de Belo Horizonte. A escolha da turma a ser observada para a pesquisa dependeu de consulta, por parte da direção da escola, pois muitas estagiárias estavam presentes no seu cotidiano. Buscou-se, dessa forma, uma turma na qual a educadora infantil estivesse disponível para acompanhar o trabalho da pesquisadora. Assim, começamos a observar a turma da professora EI 5, composta por crianças na faixa etária de um a dois anos.

Essa escola, pertencente à Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), construída em um amplo terreno, com vasta vegetação, muitas árvores, plantas e animais de estimação recebe em torno de quatrocentas crianças em salas confortáveis, com muita claridade, porém, com pouca estimulação visual. Entretanto, o espaço externo é um convite ao lazer e à tranquilidade, portador de estímulos visuais e sonoros que aguçam a curiosidade da criança, proporcionando-lhe desenvolvimento saudável e aprendizado rico e prazeroso.

Possui 12 salas de aula, ou de convivência, cada uma com espaço para banho e fraldário. Possui, ainda, sala de multimeios, biblioteca, cozinha, banheiros feminino e masculino, adaptados para crianças daquela faixa etária, além de sala de refeição, coordenação pedagógica, secretaria, sala de reuniões e diretoria.

A professora EI 5 vem acompanhando essa turma desde o berçário, quando as crianças não tinham ainda nem um ano de idade. À época da pesquisa estavam na faixa de 1-2 anos. Quatorze crianças eram atendidas em horário integral, entretanto, treze são acompanhadas pela professora EI 5, pois uma das crianças só frequenta o horário vespertino, que é conduzido por outra professora.

Na sala de aula, ampla e com boa luminosidade, não havia mesas nem cadeiras, apenas alguns brinquedos espalhados pelo chão e uma enorme tartaruga de pano, servindo de apoio e assento para as crianças e professora.

Mas, a professora EI 5 e sua ajudante passavam a maior parte do tempo fora da sala de aula. A creche oferecia muitas opções de lazer e entretenimento. Habitualmente, a professora e as crianças iam para uma sala bem ampla, com enormes janelas de vidro por onde entrava muita luz e podia ver todo o movimento que se passava fora dela. Essa sala, conhecida como a *sala de multimeios*, era equipada com aparelho de som, um grande espelho, alguns brinquedos e algumas fantasias, guardados em grandes caixas de papelão, de fácil manuseio pelas crianças. Os brinquedos não estavam em bom estado de conservação, mas as crianças se divertem muito com eles. Esse espaço era ocupado também por outras crianças, de outras turmas, com idades aproximadas, acompanhadas de perto por suas educadoras infantis.

À época do presente estudo, não havia qualquer atividade direcionada ou planejada pela professora EI 5. Presenciamos, apenas interferências da professora quando uma criança queria colocar alguma fantasia ou brigava com outra criança, disputando o mesmo brinquedo. As crianças tinham liberdade para andar, correr, gritar, cantar. Na ausência da música - quando a professora EI 5 não está cantando e batendo o seu *tambor* -, as outras professoras recorriam ao aparelho de som e cantavam com as crianças. Aliás, a professora EI 5 destacava-se das demais educadoras por trazer consigo um galão de água mineral, vazio, que era usado como se fosse um tambor. Em diversos momentos, seu *tambor* animava e orientava as atividades, seja cantando, dançando, seja ou caminhando pela escola, em direção à sala multimeios ou de volta à sala de aula. As crianças também se identificavam muito com o *tambor* da *professora EI 5*, e questionavam quando ela não o trazia consigo.

Outro espaço compartilhado pela professora EI 5 e as crianças era o *gaiolão*, uma estrutura de ferro, multifuncional, coberta, localizada na parte central da escola. Ali, pula-se, dança-se e canta-se. O *gaiolão* tinha, também, escorregadores que deslizavam até caixas de areia. A professora EI 5, aproveitando bem esse espaço, em estreita relação com seus alunos, cantava, dançava, fazia trenzinho com as crianças, sempre conduzidos pelo seu *tambor*.

Com efeito, muitas cantigas de roda eram entoadas, dentro ou fora do espaço da sala de aula. É certo que as crianças não paravam para cantar, mas escutavam e se divertiam muito com o vasto repertório apresentado pela professora EI 5.

As crianças pareciam conhecer bem o espaço da escola. O amplo espaço, entre cimento e gramados, dava-lhes liberdade para correr, brincar, cantar, sempre acompanhadas de perto pela professora e sua ajudante. Chamava-nos a atenção as crianças, de diferentes regiões da cidade, de famílias socioeconômica e culturalmente diversas, cultivarem, com alegria e prazer, as atividades lúdicas e musicais proporcionadas por essa professora. Aliás, segundo ela nos afirmou, “gosta muito do que faz, e faz com muito prazer.”

Cabe-nos ressaltar que, mesmo não tendo formação específica na arte musical, sua preocupação era que crianças pudessem usufruir, com intensidade, os momentos musicais idealizados e planejados, frutos de muita pesquisa e de seu comprometimento como educadora infantil. Assim, sem orientação específica que pudesse lhe fornecer subsídios para um trabalho musical pertinente com a faixa etária com a qual estava trabalhando, essa professora seguia seu caminho, acreditando na sua intuição e na vontade de realizar um trabalho pautado pela coerência, necessidades e expectativas das crianças.

Mas, vale lembrar que essa escola não tinha, até o momento da nossa pesquisa o seu Projeto Político-Pedagógico concluído.

Caminhando para o término da coleta de dados das escolas públicas, podemos dizer que assistimos a práticas musicais bem diferentes, com pouco espaço para criatividade e livre expressão da criança. A falta de espaço próprio e adequado para as atividades musicais, associadas à mínima ou quase nenhuma informação sobre a música como área de conhecimento específica e insubstituível por parte das educadoras, e a instabilidade e descontinuidade de práticas musicais no cotidiano das crianças, tudo isso denota que a música é vista como música incidental ou como suporte para outros fins: recreação, momentos festivos, ou ações de comando (tambor) entre outros.

Por outro lado, o perfil das escolas públicas visitadas e as práticas pedagógicas musicais ali observadas deixaram transparecer a multiplicidade de propostas e ações educativas em música indicando concepções diferentes sobre educação musical que apontam, sobretudo, para diferentes sentidos e significados da música no contexto da educação infantil.

Em última análise, diríamos que o direcionamento dado, por parte das educadoras, às atividades e ao repertório apresentados às crianças desnuda o caráter reprodutor da prática musical no contexto das salas de aula, o que contribui para distanciar o elo musical entre a criança e a escola. Resta-nos apontar para a

descontinuidade de procedimentos propiciada por experiências breves e diversas, em conformidade com a superficialidade e o caráter lúdico e imediatista da música naquele contexto.

### 5.3 As escolas privadas: lugar da pesquisa

As escolas privadas de educação infantil que participaram da pesquisa localizam-se em diferentes pontos da cidade de Belo Horizonte, conforme mostra o quadro adiante. Elas diferenciaram-se quanto ao público atendido, de diferentes níveis socioeconômico e cultural, e quanto ao espaço físico, organização escolar e suporte pedagógico. Destacamos, particularmente, a presença do professor de música em três das cinco escolas participantes optando por observar apenas as aulas de música de uma dessas escolas em virtude do número elevado dessas aulas ministradas em todas as turmas da faixa etária de um ano a cinco-seis anos de idade.

Do mesmo modo que as escolas públicas, as escolas de ensino privado apresentaram práticas pedagógicas em música baseadas em propostas diversificadas, refletindo diferentes modos de conceber a música como linguagem e área de conhecimento.

Nome	Local (Bairro)	Data de Fundação	Turma	Faixa Etária	Turno
Escola Cai, Cai Balão <sup>19</sup>	Nova Floresta	04 de março de 1982	Maternal III	3 anos	Tarde
Escola Samba Lê lê	Lourdes	1949	-	-	-
Escola Ciranda Cirandinha	Mangabeiras	1972	Infantil II	5/6 anos	Tarde
Escola Passa, Passa Gavião	Fernão Dias	20 de novembro de 1998	2º Período	5 anos	Tarde
Escola Terezinha de Jesus	Santa Tereza	1984	Maternal II	2 anos	manhã

Quadro 2 - Escolas de ensino privado participantes da pesquisa

<sup>19</sup> As escolas de ensino privado foram aqui denominadas pelo nome de uma cantiga do repertório infantil, também com a intenção de trazer *musicalidade* a essa pesquisa.

Ressaltamos que só observamos quatro das cinco escolas participantes da pesquisa. Portanto, na Escola Samba Lêlê observamos apenas as aulas de música, conforme destacamos anteriormente e explicitado no quadro seguinte.

Nome	Turma	Faixa etária	Turno
Escola Cai, cai balão	Maternal I, II, III/1º e 2º períodos	2/5 anos	Tarde
Escola Samba lê lê	Maternal I, II, III/Infantil I e II	1/5 anos	Tarde
Escola Ciranda, cirandinha	Maternal I, II, III/Infantil I, II	5/6 anos	Tarde

Quadro 3 – Aulas de música observadas nas escolas privadas

Observamos, então, como nas escolas públicas, turmas de diferentes níveis de enturmação, contemplando desde o Maternal 1 (1 ano) até o Infantil 2 (5/6 anos de idade). Os turnos e as salas de aula respeitaram as sugestões apresentadas pela direção das escolas.

Os dados obtidos das observações em quatro salas de aula com a presença da professora regente e de três salas de aula, na presença do professor de música, em momentos diferentes e salas específicas para as aulas de música serão discutidos no próximo tópico.

### 5.3.1 A música na sala de aula das escolas privadas de educação infantil

Para chegarmos até a Escola Cai, Cai Balão, primeira escola de educação infantil da Rede Privada de Ensino a ser visitada, foi necessário, depois de algumas tentativas por telefone, agendar horário com a coordenação pedagógica. Nesse encontro, explicitada a nossa intenção bem como a proposta da pesquisa, a coordenadora aceitou o nosso pedido concedendo-nos uma sala de aula para observação das práticas musicais cotidianas. Ela insistiu, apenas, que, assim que o trabalho estivesse concluído, lhe enviasse o resultado. Assim sendo, pudemos observar, a critério da coordenação, não só

a turma do Maternal III, com crianças de três anos, mas também as aulas especializadas de música ministradas pelo professor<sup>20</sup> PM 1<sup>21</sup>.

Essa escola é, na verdade, anexa à um colégio de grande porte, que oferece os níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, mantido por uma entidade de cunho confessional, que tem como base filosófica, uma visão humanista e cristã.

Esse colégio, fundado em 1959, está localizado em um bairro de classe média, na Região Nordeste da cidade de Belo Horizonte. Desde sua fundação, esse colégio passou por várias mudanças administrativas, trocou de nome algumas vezes, até se estabelecer, definitivamente, em 1995, inclusive com novo nome, uniforme e logomarca. Nesse mesmo ano é inaugurado o prédio que, hoje, abriga a escola de educação infantil.

Isso posto, a Escola Cai, Cai Balão, que funciona em prédio próprio, possui cinco andares, construídos em uma área de 3.400 m<sup>2</sup>. No primeiro andar, encontramos três salas de aula para o Maternal, banheiros, um salão para atividades de artes, duas salas da supervisão, uma sala para atendimento aos pais, uma enfermaria com banheiro, mecanografia, sala dos professores com copa e banheiro e dois almoxarifados. No segundo andar estão sete salas de aula para o Maternal e 1º e 2º Períodos e um conjunto de banheiros. O terceiro andar abriga seis salas de aula para o 3º Período e 1ªs séries, uma brinquedoteca, uma biblioteca e um conjunto de banheiros. No quarto andar, encontram-se mais seis salas de aula para a 1ª série, o laboratório de informática e um conjunto de banheiros. Finalmente, no quinto e último andar, há dois terraços, um conjunto de banheiros, sala de música e um depósito.

Acrescentamos, ainda, que nesse conjunto de cinco andares estão distribuídas, nos turnos matutino e vespertino, salas de aula de nível Maternal para crianças na faixa etária de dois a três anos, com vinte alunos cada uma, uma professora e uma auxiliar; salas de aula para o Maternal de três a quatro anos, com vinte e quatro alunos, uma professora e uma auxiliar; salas de aula para o 1º Período, com crianças na faixa etária de quatro-cinco anos, uma professora e uma auxiliar; salas de aula para o 2º Período, com vinte e quatro alunos na faixa etária de cinco-seis anos, com uma professora.

---

<sup>20</sup> Dos três professores de música, um era do sexo masculino.

<sup>21</sup> Identificaremos os professores de música por letras e números: PM 1 – PM 2 – PM 3.

De modo geral, as salas de aula são de tamanho regular, com pouca claridade e mobiliário reduzido a mesas, cadeiras e alguns armários onde se aglomeram brinquedos e outros objetos. A propósito, as salas de aula destacam-se por um enorme círculo de vidro, ao lado da porta de entrada, que toma quase todo o espaço da parede. Através desse vidro, pode-se ver o que acontece dentro e fora das salas de aula.

Considerando todos esses aspectos, podemos afirmar que a sala de aula da professora EI 6, sala objeto de nossa pesquisa, não é diferente das demais estudadas. Encontramos, em nossa primeira visita, dezoito crianças na faixa etária de três anos e, conseqüentemente, muitas mochilas e lancheiras que se enfileiravam ao longo de uma das paredes, penduradas em um grande cabideiro. O espaço para circulação das crianças era restrito. No centro da sala havia duas grandes mesas retangulares, na verdade, formadas por várias mesinhas juntas em uma só, e várias cadeiras em seu entorno onde as crianças se assentavam lado a lado. Havia, ainda, um armário com divisórias, mas sem portas, na qual guardavam-se os brinquedos de uso coletivo das crianças. Em um dos cantos da sala, em um pequeno espaço, havia um tapete plástico, tipo *tatame*; ali crianças e professora se assentavam, formando um círculo, no momento da *rodinha*.

Nesse momento, começava a rotina diária das crianças. Rezavam, conversavam, informalmente, estimuladas pela professora, relatando casos e fatos ocorridos no dia anterior e, ainda, cantavam músicas de *entrada*, para dar boas-vindas aos colegas. Parecia que, as crianças conheciam as músicas pois cantavam sem dificuldades. Em seguida, por sugestão da professora EI 6, as crianças cantavam várias músicas, uma após outra, com a intenção, assim entendemos, de mostrar à pesquisadora o repertório já adquirido.

Numa primeira análise diríamos que, embora as crianças cantassem com alegria e entusiasmo, o canto nos pareceu um tanto desvinculado de uma proposta voltada para o aprendizado musical, distante de objetivos específicos para a aquisição desse conhecimento. Entretanto, as crianças pareciam já dominar um repertório amplo, o que nos sugere uma prática cotidiana e sistemática.

Além dessa atividade inicial, que fazia parte do cotidiano da sala de aula, acompanhamos, também, o momento em que crianças e a professora EI 6, se dirigiam ao quarto andar. Mas, para saírem da sala de aula, as crianças formavam uma fila, como um trenzinho e a professora dizia: “Eu vou andar de trem!” E, assim, caminhando em fila, cantando a música do *trenzinho*, entravam no elevador, com ascensorista que as levaria até o *parquinho*. Na verdade, um grande salão onde havia alguns brinquedos

como, por exemplo, casinha de boneca, escorregador, entre outros. Outras turmas se agregavam à turma da professora EI 6 e, numa grande algazarra, muitas crianças se divertiam. Presenciamos o encontro de até seis turmas, ocupando o mesmo tempo e espaço.

Segundo a professora dessa turma, o uso do parquinho era compartilhado pelas crianças quando chovia, e nesse caso não podiam usar o pátio externo, ou quando não havia aula especializada. A propósito, o colégio oferecia aulas de Formação Humana e Cristã, Informática, Biblioteca, Educação Física, Filosofia, Artes e Música, em horários distintos, compondo, dessa forma, o currículo da educação infantil.

Feito esse recorte, passados trinta minutos aproximadamente, todos retornavam às salas de aula e, novamente, cantando a música do *trenzinho*. Daí, uma atividade era proposta para as crianças. A professora espalhava sobre a mesa sobras de papel, de diversas cores e tamanhos, várias tigelas com cola branca e entregava uma folha em branco para cada criança, com o nome da criança escrito no verso da folha. Essa atividade, segundo a professora EI 6, “*não estava no planejamento. Mas a turma, hoje, está muito agitada. É pra dar uma calmada.*”

Assim, as crianças colavam papéis, cada qual à sua maneira, de acordo com sua imaginação e criatividade demonstrando apreciar a atividade. Ao terminarem, saíam da sala para lavar as mãos, pois, em seguida, se preparariam para a hora do lanche. Nesse vai e vem, nesse entra e sai, a professora cantava, algumas crianças a acompanhavam, outras não. Antes da merenda, havia a oração. Depois dela, novamente a *rodinha*; a professora cantando, e as crianças também.

Essa professora, como tantas outras, não recebia orientação específica da coordenação, com relação à prática musical a ser desenvolvida na sala de aula. Curiosamente, era ela quem informava à coordenação sua proposta semanal de trabalho, nela inserida a música. Mesmo não possuindo conhecimento específico na área, é importante frisar que ela se esforçava no sentido de inserir a música dentro do contexto da sala de aula. A propósito, mostrou-nos uma pasta na qual estavam registradas as letras de todas as músicas cantadas pelas crianças no seu dia a dia escolar. Numa folha ao lado havia um desenho feito pela criança, referente à letra da música em questão. Cada criança possui sua pasta. E, uma vez por semana, essa pasta é levada para casa para que os pais possam cantar com seus filhos as músicas aprendidas na escola.

Ora, que significado poderia ter para uma criança uma pasta contendo as letras das músicas que compõem o repertório cantado em sala de aula? Parece-nos que, como

material didático, representa muito pouco para uma criança de três anos de idade. Nessa idade, as crianças ainda não estão alfabetizadas, não poderiam ler para seus pais e, por sua vez, dependeriam da leitura deles para que pudessem se lembrar da melodia da música e, assim, poderem cantar juntos. Por outro lado, entendemos a preocupação e a boa intenção dessa professora em apresentar aos pais das crianças as atividades que desenvolvia com seus filhos no espaço escolar com relação às práticas musicais. Eis o comentário dela a esse respeito: *“a gente manda aquele livrinho para casa, que é o livrinho com as músicas e, então, tem todo esse contato, casa/escola.”* Dessa forma, *“eles (os pais) sabem o que a gente está dando e eles cantam em casa.”* Ainda, de acordo com ela, *“houve retorno, desde o início do ano, de pai, de mãe, de me falar aqui na portaria da escola: Nossa! Ele tá cantando tal música, que música é essa? Pedir pra gente ensinar o ritmo...”* Por fim, para ela, *“isso é satisfatório pra gente, porque tem o retorno em casa, porque se fosse só aqui, sinal de que foi significativo para eles.”*

Certo é que tanto as atividades realizadas num ambiente mais restrito como o de sala de aula, quanto as que presenciamos no *parquinho* mostraram-nos seu caráter de divertimento, de recreação. Isso nos revela a ênfase no aspecto de entretenimento expresso nas propostas de atividades musicais apresentadas pela professora EI 6. Ela distancia-se, desse modo, de uma prática objetiva e desafiadora não fazendo uso de experiências e recursos trazidos pelas crianças. Em consequência, aumentam-se os desafios postos no coletivo da sala de aula e condições reais para a construção de um novo conhecimento são desconsideradas.

Ainda nessa escola, além de observar a turma de Maternal III, sob a regência da professora EI 6, acompanhamos as aulas especializadas de música. Estivemos presentes na escola durante o período/dia em que a professora de música cumpria sua carga horária semanal com as turmas da educação infantil.

Desse modo, na sala reservada para as aulas de música, acompanhamos várias turmas do maternal. Cada aula tinha duração de trinta minutos, mas, na verdade, não passava de quinze a vinte minutos. Perde-se bom tempo da aula não só com a entrada e saída das crianças conduzidas pela educadora infantil, como também pela dispersão inicial, própria da idade, o que dificultava o posicionamento das crianças em círculo, assentadas no chão, para que a aula se iniciasse.

Isso posto, na Escola Cai, Cai Balão, as aulas de música, ministradas pelo professor PM 1, desenvolviam-se de modo descontraído, embora tal descontração, pudesse ser confundida, algumas vezes, com dispersão ou desordem. Conforme

presenciamos, tal situação se devia, principalmente, ao número excessivo de crianças (vinte e cinco, em média), por turma. Entretanto, o professor PM 1 apresentava tranquilidade perante as crianças, propondo atividades e canções coerentes com a faixa etária delas, buscando, dentro do possível, a concentração das crianças para as atividades planejadas.

Entretanto, consciente dessa situação, ele procurava envolvê-las no trabalho levando-as a ter interesse e prazer pelo fazer musical. O que, de certa forma, dificultava seu trabalho era controlar todas as crianças.

Como em experiências anteriores, observando apenas, por apenas alguns instantes, qualquer criança, verificamos o quanto ela gosta de cantar e de se movimentar. Mas, apesar das dificuldades do trabalho com número elevado de crianças, podemos dizer que as atividades propostas pelo professor PM 1 eram mais adequadas e coerentes com a faixa etária e, portanto, absorvidas pela maioria das crianças. Um repertório variado era apresentado e trabalhado com as crianças. Canções antigas, já conhecidas, eram cantadas com entusiasmo e outras, novas, trazidas por ele, muitas vezes acompanhadas por objetos sonoros, com ou sem o auxílio do aparelho de som, orientavam e movimentavam sua prática.

Vale lembrar que as aulas de música ocorriam sem a presença da educadora infantil responsável pela turma. Segundo a professora EI 6, esse período de tempo, e em todos os outros ocupados pelas aulas especializadas, era destinado à reunião com a coordenadora. Daí, conforme presenciamos, não havia sintonia entre as atividades musicais propostas na sala de aula, cotidianamente, com o trabalho desenvolvido pelo professor de música.

Sendo assim, as atividades musicais do professor PM 1 contrastavam com as da professora regente. Ela, apoiada em um planejamento diário, trazia canções que sobressaíam em momentos predefinidos, indispensáveis ao desenvolvimento e controle da rotina escolar. Melhor dizendo, a música era usada para comandar atitudes, levar à reprodução de gestos e movimentos, sem o cuidado de trabalhar e de ouvir os sons, de explorar a imaginação e a criatividade das crianças.

Por outro lado, apesar das dificuldades de trabalhar com um número excessivo de crianças, sem contar com o apoio da educadora infantil, na organização e no atendimento específico de cada criança, a postura e a intencionalidade do professor PM 1 eram asseguradas pela sua experiência com relação ao trabalho realizado.

Por fim, ressaltamos que as aulas de música constituíam para as crianças um momento significativo e prazeroso. Apesar de não percebermos grande euforia ou exageros em seu canto e movimentos, até pelo contrário, com uma postura séria e tranquila, o professor PM 1 proporcionava um trabalho pedagógico sustentado na unicidade dialética da teoria e da prática, no contato próximo com a criança, fazendo das atividades musicais um momento rico e prazeroso para elas.

Em nosso entendimento, apesar desse professor estar comprometido com os interesses e necessidades das crianças, a sua prática musical era prejudicada pelo excessivo número de crianças em sala, comprometendo a qualidade e resultado do trabalho.

Uma pergunta nos ocorre neste momento: será que a professora EI 6, se pudesse estar presente nas aulas especializadas de música, acompanhando e auxiliando o professor PM 1, não tornaria aquela prática mais viva e mais bem direcionada, possibilitando o enriquecimento da prática cotidiana da aula especializada, ampliando e dando mais sentido ao universo musical das crianças? Até que ponto duas práticas musicais distintas, a cotidiana e rotineira e a especializada, ocorrendo em espaços e tempos distintos, poderiam dar sentido e significado à música, com possibilidades de acesso à linguagem musical?

Com efeito, vimos nessa escola, uma dissociação entre o trabalho realizado em sala de aula pela professora EI 6 e o realizado pelo professor PM 1. No primeiro, o canto objetivava orientar a rotina da classe, com canções que comandavam ações e comportamentos das crianças. Já em suas aulas de música, o professor PM 1 buscava, apesar das dificuldades encontradas, como a dispersão, excessivo número de crianças e reduzida carga horária semanal, desenvolver uma prática musical mais voltada para o contato prazeroso e exploratório das crianças aproveitando as possibilidades sonoras que a música podia lhes oferecer.

Prosseguindo nossa reflexão, não seria mais interessante para a criança a ideia de um trabalho conjunto, entre a educadora infantil e o professor de música, trabalho esse que favorecesse o enriquecimento das práticas musicais cotidianas das crianças, indo além do uso das *musiquinhas* como material e recurso pedagógico? A escola não poderia contribuir para que a prática musical ocorresse numa perspectiva dialética, entre os dois professores, sem fragmentações e ações individuais, permitindo que a educadora infantil participasse das aulas de música?

Com essas interrogações, partimos para a segunda escola de ensino infantil da Rede Privada de Ensino, objeto desta pesquisa. Trata-se da *Escola Samba Lêlê*, situada em bairro da Região Sul da capital mineira. E, do mesmo modo que a *Escola Cai Cai Balão*, essa escola, que funciona em prédio próprio, faz parte de um colégio católico e tradicional, quase centenário, da cidade de Belo Horizonte. A educação e o ensino desse colégio se pautam por oferecer, de acordo com os eixos motivadores da Proposta Pedagógica, uma formação humano-cristã aos seus alunos.

Em contraste com a arquitetura do prédio onde está instalado o colégio, que conserva a mesma estrutura, desde a sua fundação, em 1916, a *Escola Samba Lêlê*, bem próxima ao colégio, apresenta uma arquitetura moderna, ampla e funcional. Fundada há sessenta anos, essa escola, que recebe crianças de um a cinco anos de idade, para turmas de maternal I, maternal II, maternal III, Infantil I e Infantil II, oferece espaço físico privilegiado e acolhedor.

De fato, quando observamos o seu interior, deparamos com amplas salas de aula, arejadas e bem decoradas, biblioteca, laboratório de informática, sala de jogos, refeitório, pátios com muitos brinquedos, quadra, piscina coberta e aquecida e sala de música. Além do mais, encontramos nessa escola o chamado sistema *drive thru*<sup>22</sup>, que permite a entrada e saída dos alunos com segurança, evitando-se, dessa forma, o congestionamento na porta da escola.

A cena da rua, movimentada e ruidosa, *ornamentada* por edifícios públicos e comerciais, escolas e trânsito intenso, não impede a tranquilidade reinante no interior da escola, nem impõe restrições ou obstáculos a um convívio harmonioso e proveitoso, por parte das crianças e comunidade escolar nela inseridas.

Nosso primeiro contato com essa instituição foi por telefone, através do qual agendamos uma visita com a coordenadora geral da escola. Sem estabelecer qualquer limite ou impor restrições, nossa presença em seu interior transcorreu de maneira tranquila durante todo o período em que lá permanecemos. Assim sendo, partimos para a observação da sala de aula e, mais tarde, para a apreciação do seu Projeto Político Pedagógico, definido por nós como elemento importante para o entendimento e análise das práticas musicais no cotidiano dessa escola e de todas as demais que compõem o universo das escolas pesquisadas e que oferecem a educação infantil.

---

<sup>22</sup> Um *drive-thru*, ou do termo original norte-americano *drive-through*, é um tipo de serviço prestado por uma empresa que permite aos clientes comprar produtos sem sair de seus carros. No caso dessa escola, este sistema permite que os pais entrem com seus carros e deixem seus filhos, com segurança, dentro da escola. Assim, evita-se a formação de fila dupla e o congestionamento na porta da escola.

Desse modo, com liberdade para escolher a turma a ser observada, optamos por acompanhar apenas as aulas de música uma vez que o dia disponível para irmos até essa escola coincidia com o dia dessas aulas.

Como na primeira escola, na *Escola Samba Lêlê* havia um professor de música. Daí o motivo que nos levou a procurá-la: presença da música inserida no seu cotidiano e desenvolvida por um professor com formação na área.

Se, por um lado, o espaço institucional da escola oferecia condições materiais e ambiente acolhedor para a prática da música, na realidade, encontramos, a nosso ver, uma prática descontextualizada, incapaz de promover atividades musicais que gerassem alegria e prazer e promovessem a aquisição de um novo conhecimento. Além de desprovida de ludicidade e emoção, em meio a choros, dispersões e muita agitação, ficou evidente que as aulas de música não agradavam às crianças, pouco acrescentando ao seu pleno desenvolvimento e aprendizado.

É importante dizer que as aulas de música eram realizadas em sala específica para atividades artísticas. A sala, embora retangular em seu formato, com pouca luminosidade, oferecia espaço suficiente para as práticas musicais, mesmo que estivesse *recheada* por objetos e móveis, dos quais as crianças não compartilhavam. Ali, havia um piano antigo, encostado em uma das paredes da sala e não utilizado pela professora, um grande espelho do lado oposto ao piano, um armário, posicionado na parede menor, onde se guardavam alguns instrumentos de percussão e outros objetos, como, por exemplo, um teclado. Este, posto bem no centro da sala, sobre um pequeno tablado onde a professora de música se posicionava e passava a maior parte do tempo durante as aulas. Presenciamos essa cena, durante o acompanhamento de todas as aulas de música, do período letivo referente ao primeiro semestre do ano de 2008.

No que diz respeito ao teclado, causou-nos estranheza a relação estabelecida entre ele e o professor PM 2. Ele usava-o frequente e ininterruptamente. Isso nos chamou a atenção, motivo pelo qual passamos a analisar, aqui, o enfoque dado por esse professor ao uso excessivo do teclado. Esse instrumento sobrepunha, na maioria das vezes, a qualquer possibilidade de tornar o canto ou outra atividade qualquer uma atividade educativa. No nosso entender, o teclado se colocava como um *escudo* entre o professor de música e as crianças, como se sua presença e o seu som, sempre muito alto, fossem mais importantes do que as crianças que ali estavam. E, assim, tornava-se impossível um contato próximo e prazeroso das crianças com um objeto sonoro como esse que lhes proporcionaria momentos felizes além dos conhecimentos.

O distanciamento do professor de música em relação às crianças e a pretensão de determinar como e quando deveriam agir e manifestarem-se, impossibilitavam qualquer relação de prazer e proximidade com a música, principalmente quando os sujeitos desta relação envolvem crianças na faixa etária de um a três anos de idade.

As aulas de música na *Escola Samba Lêlê*, eram desenvolvidas em pequenos intervalos de 30 minutos, aproximadamente, para cada turma. Trabalhando com um número elevado de crianças, variando entre onze e vinte e cinco alunos por turma, as dificuldades e a desordem marcavam o espaço e o curto tempo destinado à prática musical. Mesmo contando com a presença da educadora infantil responsável pela turma e, por vezes, da ajudante de classe, muitas crianças choravam, desconcentradas e inquietas, criando um clima de desconforto e ansiedade.

Mais uma vez, e conforme já dissemos anteriormente, é importante destacar a função de comando aqui exercida pelo teclado, chegando, muitas vezes, a ser determinante na condução da aula. Sempre em alto volume, acompanhando as canções e direcionando as atividades, o professor PM 2 repetia, insistentemente, as canções que executava no teclado, mesmo não recebendo atenção e, muito menos, despertando o interesse das crianças.

Insistentes, também, foram os ensaios para celebrar determinada data do calendário escolar. Por ocasião de nossas visitas, acompanhamos vários ensaios para a apresentação das crianças nesse evento. Pouco produtivos, pelo modo como eram conduzidos, com o uso excessivo de palavras no diminutivo<sup>23</sup>, buscava-se, através da repetição de gestos e movimentos, da insistência de um canto sem sentido e significado para as crianças, um resultado que não aconteceu. Ou melhor, só aconteceu para o professor de música e para a escola que, nos seus quase cem anos, continuava zelando pela sua tradição, valorizando o seu professor de música, mesmo que ele e sua prática caminhassem em direção contrária à realidade na qual as crianças, hoje, estão inseridas.

Assim, seja na entrada das crianças, ou na saída, na chegada ou saída da sala de música, conduzidas em fila, pela educadora infantil, só ouvíamos, insistentemente, uma mesma música, a “música da locomotiva”, uma daquelas que comandam, cantando. Para esse professor, era o começo e o fim da aula e para as crianças, a nosso ver, nada acrescentava tal o descompasso entre elas e o professor de música.

---

<sup>23</sup> A esse respeito, ver Fuks (1991).

A atitude desse professor vem reforçar nosso ponto de vista a respeito da relação professor/aluno. Entendemos que o professor deve se colocar na posição de quem conhece o canto e sabe cantar, que possui o conhecimento e, portanto, tem a tarefa de transmiti-lo ao aluno. No caso desse professor, o que ele cantava, e só ele cantava, tendia a prevalecer e se impor estabelecendo-se uma relação unilateral e impessoal, e uma aula sem alegria.

Quanto às educadoras infantis, a participação delas naquela sala restringia-se a apaziguar choros, inibir movimentos não previsíveis e indesejáveis, numa tentativa, em vão, de controlar o comportamento das crianças. Habitualmente, levavam para as aulas de música um caderninho ou uma folha, onde eram anotadas as letras das músicas cantadas naquele dia, num exercício sistemático de memorização pela educadora infantil e, conseqüentemente, de reprodução, pelas crianças, em suas salas de aula, ao longo da semana.

Considerando todos esses aspectos, as aulas de música, ministradas pelo professor PM 2, foram caracterizadas por dificuldades que emergiam pela falta de controle as crianças e, principalmente, por indefinições quanto às atividades propostas, as quais, em sua maioria, não atendiam às necessidades e interesses daquelas crianças. Vimos, portanto, uma situação imprecisa, uma prática homogeneizadora, sem sentido e significado.

Embora consciente do seu papel, e ciente de estar fazendo o melhor, e da melhor forma possível, o professor PM 2 mostrou-nos uma forma mecânica de trabalhar e de se relacionar com a música. Entretanto, e desse modo, a música, inserida no contexto dessa escola, de alguma forma se fazia presente, e as crianças, aos poucos, dela se apropriavam.

Por fim, como sempre temos feito, encerramos esta análise com uma pergunta: qual o sentido e o significado das atividades musicais e do canto para esse professor, se a relação criança/mundo sonoro, criança/ambiente, criança/sujeito é desconsiderada no contexto escola/sala de aula, por desconsiderar-se ou desconhecer-se a capacidade criadora, imaginativa e expressiva da criança que, embora ainda muito pequena, é capaz de revelar?

Quanto à *Escola Ciranda Cirandinha*, foi a única da nossa mostra que dificultou, embora não impedisse, nossa entrada em seu interior. Contudo, após entregarmos a carta de apresentação, expondo os objetivos de nossa pesquisa e o desejo

peçoal de *ouvir a música* da escola permitiram nossa entrada na escola. Assim, nosso trabalho evoluiu, enfim, com tranquilidade.

Com referência à *Escola Ciranda Cirandinha*, bem situada em região nobre da cidade de Belo Horizonte, foi criada no início da década de 1970. Surgiu à sombra da ditadura militar, época das perseguições políticas, de clima tenso mas sobressaiu-se, em meio ao crescimento e modernização da cidade de Belo Horizonte, como uma escola que apresentava, naquele contexto, uma proposta pedagógica totalmente inovadora.

À época desta pesquisa, ela atendia os três níveis de ensino, assim distribuídos: Infantil, para crianças a partir de 1 ano, desde que já estejam andando; Fundamental - 1º e 2º ciclos – dentro da proposta de nove anos; e Fundamental - 3º ciclo - correspondendo à 5ª série.

O espaço escolar é amplo. As salas de aula, biblioteca, sala de artes, sala dos professores, secretaria, sala da direção, e sala de música eram distribuídas em três andares. Nessa escola, as crianças se envolviam com terra, areia, com objetos diversos, como tinta, pincéis, argila, em contato direto com o outro e com a natureza.

Muitos ainda consideram a pré-escola apenas como um lugar amplo, com muitos brinquedos para as crianças brincarem, acompanhadas e cuidadas de perto pela professora, sempre atenciosa e carinhosa. Também é vista como lugar ideal para as crianças ficarem na ausência de seus pais.

Essa concepção de pré-escola, ainda presente em nossa sociedade, não deve ser totalmente descartada. É certo que as crianças precisam de um lugar para brincar, correr, interagir com outras de sua idade, mas o desafio, a nosso ver, está em entender que a brincadeira não é apenas o oposto ao trabalho, ou seja, o momento de sair da rotina escolar diária, não se opõe aos momentos de aprendizagem, pois a criança pode também aprender, brincando. Dessa forma, reforçamos nossa concepção do *brincar*: momentos que possibilitam a expansão do universo lúdico e imaginário da criança, como um dos recursos pelos quais a criança se apropria para conhecer a si própria e o mundo que a rodeia.

Dentro dessa mesma linha de pensamento, acreditamos na importância de a escola tornar o conhecimento musical o elemento importante do processo educativo para o desenvolvimento integral da criança. A música como linguagem e área de conhecimento, não deve ser desenvolvida ao acaso. Através de canções, brincadeiras e jogos musicais, a prática musical pode constituir-se um momento de prazer, de magia,

de sentir, de perceber, de criar, de descobrir. É o momento propício para criar situações que estimulem a busca do conhecimento, a alegria do fazer musical.

Com esse raciocínio, nos acompanhando sempre, fomos, mais uma vez, então, como pesquisadora, ao encontro da música no interior da *Escola Ciranda Cirandinha*.

O Projeto Político Pedagógico dessa escola traz, como um dos eixos temáticos de seu currículo, *Arte e Cultura*, buscando proporcionar ao aluno o acesso a múltiplas linguagens. Dessa forma, o conhecimento musical está presente em seu interior, sendo por ela valorizada e respeitada.

Desde o primeiro momento em que lá estivemos, percebemos uma escola *diferente*. A rotina diária da professora EI 7, da classe de crianças de cinco-seis anos, começava sempre numa grande roda. Vinte e cinco crianças a princípio, em conversa informal e descontraída, falavam de assuntos diversos do seu cotidiano. Através do olhar atento da professora EI 7, suas interferências sempre pertinentes e associadas, por exemplo, a rótulo de um produto químico, levavam ao diálogo, à troca de experiências e, por fim, à construção de um novo conhecimento pela criança.

Com relação às práticas musicais, pudemos observar, enquanto lá estivemos que, consideradas no seu conjunto, eram dispersas e esporádicas. Por outro lado, não presenciemos a costumeira cantoria na sala de aula. Soubemos pela professora EI 7 que, nessa escola, *“a música tem um percurso muito grande. Tudo é muito música. Eles cantam pelo corredor, eles cantam para lavar as mãos, eles cantam para o lanche, eles cantam o tempo inteiro. Eles sabem que música é para organizar, a música é para divertir, música é para relaxar. Então eu acho que a música permeia o dia inteiro.”*

Como já foi dito, a música nessa escola não era simplesmente ornamental, acompanhamento de festas e comemorações. Sua prática, segundo a professora EI 7, se dava diariamente e era desenvolvida em diversos contextos educativos. Ela estava presente não só nas Festas Juninas, mas também na alfabetização, no uso de parlendas, nos projetos desenvolvidos em sala de aula, permeando e enriquecendo o conhecimento que se adquiria por meio de experiências vivas e concretas. É o caso do grande projeto *O Sistema Solar*. Esse projeto maior, segundo a professora EI 7, na maioria das vezes, partia do interesse das crianças e desencadeava outros pequenos projetos. Foi o caso do interesse que o sol despertou nas crianças, pois *“estavam mais centrados no momento do sol, no sol como astro que gera força, calor.”* E, assim, percorremos um longo caminho, através do qual se construiu uma rede de informações, desde conhecer o Sol,

como o astro-rei, até vinculado ao produto protetor solar que usamos quando vamos à praia. Fator 30 ou 60: qual nos protege mais?

E a música? Onde ela se inseria nesse contexto? Como assinalamos, a professora não cantou a música do sol, mas aquela que fala: “minha enxadinha trabalha bem, corta o matinho num vai e vem...” A música era aquela que sugere a influência do sol sobre as plantas, do jardineiro que capina à noite, para se proteger do sol. E, ao cantarem, as crianças falavam: *olha o sol!* É a música dando sentido ao sol, é a música como um dos eixos norteadores para o entendimento de um determinado contexto.

Entretanto, queremos reforçar que, embora a música fosse trabalhada no âmbito escolar, não percebemos sua prática no contexto da sala de aula. A professora EI 7 pouco cantou, embora dissesse: “*desafinadamente, mesmo assim eu canto, porque eu acho que a meninada aprende muito cantando.*” Certo é que as crianças pareciam gostar de cantar e se envolviam de modo prazeroso com a música. Percebemos isso quando acompanhamos as aulas de música do professor PM 3.

Assim sendo, a sala onde realizavam-se as aulas de música tinha tamanho suficiente para receber as crianças, que sempre chegavam em bom número e bastante eufóricas. Eram recebidas pelo professor PM 3 e pelo seu violão. A euforia misturava-se, nesse momento, com a desordem. Percebemos logo que o professor PM 3 encontrava dificuldades para desenvolver um bom trabalho. Mantinha sempre a mesma postura: assentava-se no chão, em círculo, junto com as crianças, e ia tocando e cantando músicas já conhecidas que, em coro, quase todas as crianças acompanham.

Vale lembrar que as crianças chegavam ali acompanhadas por suas professoras, mas, conforme observamos, e confirmado pelo professor PM 3, “*as professoras tem a liberdade para entrar, assistir, dá opinião, falar e fazer também.*” Acrescentou, ainda: “*algumas pedem alguma coisa, outras não; outras entram um pouquinho e saem. Aí, fica um pouquinho e vai embora, mas a maior parte delas não permanece na sala. Aí vão vários dias e não as vejo mais*”.

Apesar do pouco tempo para pôr em prática um plano de aula elaborado e previsto, para um tempo de apenas trinta minutos para as crianças do Infantil e quarenta minutos para as do Fundamental, muitas vezes, o improvisado acontecia, devido a circunstâncias desfavoráveis para um bom andamento da aula. No entanto, de acordo com o professor PM 3, “*quando eu sinto que a turma está gostando, tá legal, eu corto um pouquinho daquilo que eu planejei para eles. Para mim, o mais importante é eles*

*estarem felizes, sentir que a música de alguma forma está dando prazer. E aí, vai planejamento, tudo por água abaixo, por eles.”*

De qualquer forma, esse professor mantinha-se tranquilo, cantando e tocando seu violão. As crianças acompanhavam-no desordenadamente, cantando música popular brasileira e muitas outras de sua própria autoria. Certa vez tentou usar algum objeto sonoro, como sementes de *Flamboyant*, distribuídas entre as crianças, mas o resultado nos pareceu não ter sido o esperado. Ele não controlou a turma e as crianças se dispersaram, em grande alvoroço. A curiosidade pelo objeto novo e diferente e o prazer por dele se apropriar levou as crianças, em princípio, ao estado de euforia. Ele teve dificuldades em orientar às crianças como utilizar as sementes. Daí, ocorreu sim uma manipulação excessiva e desordenada por parte das crianças, em dissonância com a programação do professor PM 3: conduzir o canto, de modo harmonioso, buscando acompanhá-lo, ritmicamente, pelo som e batidas das sementes de *Flamboyant*.

Essa situação, creditamos ao excessivo número de crianças em sala o que dificultou, segundo o próprio professor PM 3 ressaltou: *“perceber todas as crianças com esse número grande. Tem coisas que não dá para fazer com muitas crianças. Se todas as turmas tivessem quinze crianças ia ser ótimo.”*

Ouvindo, porém, os comentários desse professor a respeito de sua prática musical, notamos que suas dificuldades se esbarravam nas dos outros professores de música: número excessivo de crianças por turma. Trabalhando com turmas que variam de quinze a vinte e cinco crianças, novamente é apontado a dificuldade em se orientar por um planejamento previamente definido, uma vez que situações imprevisíveis ocorrem a todo instante, praticamente em todas as aulas.

Conforme já mencionamos, na sala da professora EI 7, local de nossas observações, pouca coisa ouvimos ou vimos, como atividade musical, durante o tempo em que lá estivemos. A educadora cantava pouco e, conseqüentemente, as crianças também. Algumas músicas, ouvidas de CDs colocados pela educadora, faziam pano de fundo para as atividades dentro da sala de aula. A presença diminuta da música na rotina das crianças em sala de aula não diminuía, segundo a educadora, o prazer e o gosto que as crianças tinham pela música, uma vez que elas se envolviam bastante nas aulas de música.

Procurando encontrar música, chegamos à *Escola Passa, Passa Gavião*. Antes de focalizar a presença da música em seu interior, apresentamos uma breve descrição dessa escola. A escolha por essa escola, como objeto desta pesquisa se deveu à minha

proximidade com uma amiga da proprietária, que nos proporcionou um primeiro contato com a escola.

A *Escola Passa, Passa Gavião* foi fundada em 1998 para atender, inicialmente, crianças de dois a seis anos de idade. Segundo a diretora, também proprietária, essa escola “*iniciou-se com o projeto de construção de uma escola que atendesse crianças de 2 a 6 anos, oferecendo-lhes uma aprendizagem inovadora, voltada para arte de criar, explorar, compartilhar e acreditar em si mesmas, fazendo-as mais felizes e mais capazes*”. Hoje, a escola oferece, além da educação infantil, o ensino fundamental, da 1ª a 8ª séries.

Localizada na Região Nordeste de Belo Horizonte, essa escola funcionava em um prédio de dois pavimentos, com cinco salas, auditório, pátio, *play-ground*, quadra, piscina e jardim. O espaço institucional da escola era de proporções reduzidas, entretanto, possuía salas de aula que permitia a convivência e relações socioeducacionais favoráveis ao bom desenvolvimento da aula.

A sala de aula, nosso objeto de observação nessa escola, foi escolhida pela orientadora pedagógica, com a qual conversamos no primeiro encontro. Partimos, então, para a sala da professora EI 8, com doze crianças na faixa etária de cinco-seis anos de idade.

Durante o tempo em que acompanhamos o cotidiano dessas crianças, notamos uma situação imprecisa e superficial: pouca ou quase nenhuma atividade com música aconteceu, um vazio musical.

No entanto, a professora EI 8 afirmara gostar “*muito de cantar na entrada, para receber os alunos ou então quando eles chegam, quando sobem do recreio e eles estão muito agitados. Aí, eu começo a cantar para eles uma música, para acalmá-los e retomar às atividades.*”

Apesar disso, nessa na sala, pouco ouvimos, nada se cantou, a não ser em situações especiais, conforme palavras da professora EI 8: “*eu trabalho com música mais para acalmá-los, mais assim, para socialização, porque com essa turminha é muito importante trabalhar a socialização com eles. Tem crianças aqui que batem muito e tem poder de concentração muito aquém. E quando a gente trabalha a música, isso melhora.*”

Observamos, ao contrário, que quase todo o tempo da aula era ocupado com atividades no livro didático. Ele era usado no contexto de sala de aula e, conforme observamos, sempre como a primeira atividade do dia das crianças. Esse livro, guardado

no armário e entregue às crianças para fazerem as atividades nele apresentadas, na própria sala de aula. As crianças eram orientadas a abri-lo em determinada página. Algumas demoravam a encontrá-la, necessitando da ajuda da professora. A professora anunciava a atividade a ser realizada em voz alta e às crianças cabia acompanhá-la e responder oralmente para, em seguida, marcar a opção correta no livro. Muitas não conseguiam acompanhar o que a professora dizia e, ao final da atividade, ela acabava respondendo à questão e indicando a opção certa e o lugar correto de marcar o X.

E, assim, a música, só aparecia como formadora de condutas e comportamentos pois, na visão dessa professora *“a partir da música a gente vai conseguindo maior atenção, maior sensibilidade. Acho que a música contribui para um pensamento melhor, um comportamento mais calmo, menos gritado.”*.

Sobressaíram, entretanto, quebrando o silêncio musical, os ensaios para a festa em comemoração ao Dia das Mães. Estávamos na escola, nos dias que antecediam essa data comemorativa. Acompanhamos, então, alguns ensaios de duas turmas que se realizaram simultaneamente: os da professora EI 8 e de outra professora, com crianças da mesma faixa etária. Presas a seus padrões pessoais, com músicas previamente selecionadas pelas professoras que consideravam o próprio gosto como sendo o *gosto da mamãe*, as crianças ensaiavam e repetiam, como que já programada, a coreografia, já escolhida e definida. Notamos claramente a predominância do discurso institucional, cuja função era disciplinar e zelar pela tradição, sustentando e mantendo, dessa forma, um modelo escolar de arte, uma função disciplinadora da música. Através da homogeneização de gestos e movimentos, exibidos incessantemente pelas professoras e repetidos, exaustivamente, pelas crianças, impedia-se qualquer tipo de manifestação pessoal, contribuindo para o engessamento da livre expressão e da criatividade das crianças.

Nesse sentido, a falta do diálogo e da troca de ideias, experiências e sugestões, entre professoras e crianças indicava um trabalho pedagógico-musical muito aquém do esperado. Em seu tratando-se de criança nessa faixa etária, sua relação e reação diante da música revelavam a escassez e a inconsistência dos atos de cantar, dançar, selecionar e fazer música, revelados no pouco envolvimento e participação das crianças nas atividades que envolviam música.

Além desses momentos musicais, vinculados à rotina das crianças, pois, de acordo com a professora, a música *“é vista assim, mais para apresentação específica, mas que também é uma coisa isolada, por turma”*, o que presenciamos foi o controle

das emoções, impulsos e desejos individuais em conformidade com a visão do adulto que a adotava em proveito de comportamentos aceitáveis e ideais, mantidos e transmitidos pela sociedade, aqui representada pela instituição escolar.

Por fim, fechando o ciclo das escolas privadas de ensino infantil, ingressamos na escola *Terezinha de Jesus*, a quinta escola da nossa amostra a ser observada.

A inserção nessa escola ocorreu de maneira tranquila. Há doze anos, quando nela trabalhamos, ela atendia apenas crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais. Até à época desse estudo era, ainda, dirigida, embora administrativamente, pela mesma diretora, e oferecia o ensino infantil e fundamental, não mais como escola de ensino especial, mas adotando uma postura de inclusão, recebendo crianças de zero a dez anos de idade.

Localizada em um bairro de classe média, da Região Leste da cidade de Belo Horizonte, mantinha características de uma escola de pequeno porte, atendendo, basicamente, alunos da sua comunidade e próximo dela. Situa-se numa rua muito movimentada, é a saída do bairro, em direção ao centro da cidade.

Na verdade, funcionava numa casa antiga, em um bairro antigo, transformada em escola, que necessita ser renovada de tempos em tempos. Era uma escola pequena. Suas instalações eram simples e os espaços reduzidos. Na parte alta da casa, ficava a recepção, a sala da direção administrativa e um consultório de Psicologia que, a propósito, funcionava desde os tempos em que a escola atendia aos alunos portadores de necessidades especiais.

Entrando pelo portão lateral, de entrada e saída dos alunos, encontramos, à nossa esquerda, a secretaria, a sala da coordenação pedagógica e, ao lado, a sala de orientação pedagógica. Tudo muito simples, de proporções reduzidas e com pouca claridade, como se estivéssemos entrando no porão da casa. Mais adiante, em prédio construído posteriormente, quando da transformação da casa em escola, encontravam-se as salas de aula que recebiam os alunos do ensino fundamental.

A escola Terezinha de Jesus, em vias de expansão, ocupou uma outra casa, igualmente simples e antiga, na rua perpendicular, o que fez com que adquirisse, em seu desenho arquitetônico, a forma de um L. É nessa casa que funcionava a educação infantil. Quartos e salas transformaram-se em salas de aula e espaços de lazer. Biblioteca, quintal, de uso comum, de ambas as casas, árvores, uma pequena quadra para prática de esportes, banheiros masculino e feminino, cantina, cozinha, sala dos professores, tudo muito simples, porém de aspecto agradável.

Diante do exposto, optamos, então, por acompanhar a rotina da turma do Maternal II, com crianças de dois anos de idade tendo como regente a professora EI 9.

De imediato, percebemos uma forte relação entre ela e sua auxiliar e as crianças. Havia dezesseis crianças na classe: dez alunos de tempo integral que se incorporavam a outras seis completando o turno da tarde. Do primeiro grupo de treze crianças que frequentavam a escola no turno da manhã, muitas ainda estavam em fase de adaptação, o que gerava muito choro e incômodo dentro da sala de aula.

O dia dessas crianças começava com música. Sempre assentados no chão, a professora EI 9, com uma voz de timbre forte, cantava alto, repetida e invariavelmente, as mesmas canções, uma após outra, todos os dias em que lá estivemos. Entretanto, observamos que, apesar de o clima apresentar um misto de euforia e desordem, a maioria das crianças acompanhava todas as músicas e, aquelas, mais espertas e mais adaptadas, cantavam com alegria, mostrando-se familiarizadas com a música presente no contexto da sala de aula.

Durante o tempo em que permanecemos na sala de aula, observando a prática musical da professora EI 9, não vimos qualquer instrumento musical ou objeto sonoro dentro dela. As crianças apenas cantavam, umas mais, outras menos. Além do mais, conforme observamos, havia certa flexibilidade quanto ao horário de entrada das crianças na escola. Isso levava a professora EI 9, por diversas vezes, a interromper o canto, ou outra atividade qualquer, para receber crianças que chegavam a todo instante. Assim, muitas das atividades não eram compartilhadas pelas crianças que chegavam muitas vezes chorando ou necessitando do colo da professora.

Não podemos deixar de considerar que a música, embora fizesse parte do planejamento diário da professora, sua presença se restringia apenas ao canto, reforçado com gestos e movimentos estereotipados, e toda a atenção se voltava para a voz grave e dominante da professora, preenchendo e ofuscando, na maioria das vezes, a voz naturalmente singela das crianças. O repertório apresentado era diversificado, porém, repetitivo. No entanto, ligado a ele, estava a manutenção de algumas canções que enfatizavam a rotina das crianças: hora da chegada, da merenda, para lavar as mãos e, sempre, a música do *trenzinho*, que as crianças cantavam quando saíam da sala em direção a outro lugar ou quando a ela retornavam.

Diante do exposto, podemos dizer que apesar de a música ter sido utilizada no dia a dia das crianças, percebemos que a prática musical desenvolvida por essa professora com as crianças de dois anos carecia de objetividade e consistência, ausente

de objetivos pedagógico-musicais explícitos e definidos. De qualquer modo, embora tivessem ocorrido muitas rupturas nos momentos em que a música se fazia presente dentro da sala de aula, diríamos que na *Escola Terezinha de Jesus*, canções infantis eram apresentadas e cantadas com alegria pelas crianças.

Direcionamos, no próximo capítulo, o nosso foco para as entrevistas. Embora a entrevista seja uma importante fonte de coleta de dados da pesquisa, ela não foi utilizada de forma isolada de outras fontes, fatos e contextos no momento da análise. Por isso, o RCNEI, o PPP das escolas, além dos materiais colhidos referentes às observações, serviram de suporte nos momentos de análise.

## **VI - TERCEIRO MOVIMENTO**

### **OUTRO OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A ENTREVISTA E OS ATORES ENVOLVIDOS**

O ensino de música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, e tem sua justificativa no fato de existirem obras muito mais bonitas do que as que ouvimos no dia-a-dia. A alegria musical atinge seu grau mais intenso e mais refutável na escuta elaborada de obras-primas. Existem obras resplandcentes, e é preciso que os alunos tenham acesso ao sentido dessas obras, tomando-se o termo “sentido” em sua dupla acepção: significado e movimento em direção a... (Snyders 1992, p. 20, grifos do autor)

#### **6.1. Introdução**

As informações fornecidas pelos educadores, objeto desta pesquisa, e a entrevista associadas à observação de suas práticas educativas foram muito importantes pois permitiram-nos conhecer as trajetórias de formação desses profissionais responsáveis por esse nível de ensino, e conhecer as condições concretas de suas práticas, muitas vezes, não perceptivas e expressas em seu cotidiano escolar.

Quanto à entrevistas, optamos por um roteiro calcado em três eixos: o sujeito e sua relação com a música, concepção do ensino de música na educação infantil e o sujeito e a organização da escola. Após a realização das observações e das entrevistas, que foram gravadas, transcrevemos e organizamos todo o material. Fizemos uma nova leitura dos dados obtidos com a intenção de detectar ideias, atividades, sentidos, problemas e iniciativas com relação às práticas cotidianas de música desses profissionais. Nesse sentido, consideramos as concepções sobre a prática de música no contexto da educação infantil, obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas, de grande importância para a pesquisa pois nelas os profissionais puderam expressar ou revelar as razões, motivos, motivações ou intenções que os levavam a pensar e agir do modo como o faziam. Desses dados, extraímos trechos e frases dos próprios entrevistados considerados mais significativos para a compreensão da atual realidade da presença da música na escola para crianças de zero a cinco anos relativos à prática deles no contexto da sala de aula.

No caso das observações, a necessidade de focar o objeto de investigação levou-nos a privilegiar, dentro das próprias salas de aula, a prática musical como uma prática real e concreta, não apenas pela maneira como é entendida e direcionada pelas educadoras infantis e pelos professores de música, mas também como é vivida e experienciada pelas crianças no cotidiano escolar. De modo mais destacado, a observação possibilitou-nos, não só conhecer a prática pedagógica de cada educador em sala de aula, sua relação com as crianças e a participação delas mesmas no trabalho, mas também, por meio dela, captar atividades, conteúdos, repertório, tempos e espaços da música no contexto escola-sala de aula, a organização e as estratégias do seu ensino, materiais utilizados, entre outros. Procuramos, então, identificar como os educadores que trabalham com as crianças pequenas concretizam, em sala de aula, suas propostas e objetivos no que se refere à educação musical. Como todo processo educativo, esse também é marcado por eventuais problemas e dificuldades, conforme pudemos observar no desenvolvimento das práticas pedagógicas desses educadores.

Feita outra leitura dos dados coletados nas observações e nas entrevistas individuais, confrontamos os aspectos que emergiram das entrevistas com as especificidades dos dados observados, considerando aspectos biográficos, conhecimento de música e atuação dos profissionais. Estabelecemos, enfim, a relação da escola com a música, tendo o educador infantil e o professor de música como agentes dessa prática. Procuramos, ainda, ressaltar as influências e interferências do contexto educacional sobre o educador na construção de suas concepções sobre música e sua prática, como realça Kramer (2005b):

Assim, transitando entre o que a teoria informa e o que emerge dos *corpora* (conjunto de campos empíricos estudados), as categorias vão se constituindo enquanto o estudo teórico prossegue, e o pesquisador se deixa inquietar e surpreender pelos dados. (KRAMER, 2005b, p. 36, grifos do autor).

Por conseguinte, pesquisar como se desenvolve a prática musical sob a ótica dos educadores que trabalham na educação infantil pareceu-nos relevante para as áreas da Educação Infantil e Educação Musical pois nos possibilita perceber o que está além do visível, nas relações que se estabelecem entre o instituído e o pessoal, fazendo emergir capacidades de ver, ouvir, e sentir a música envolvendo-se com as crianças, percebendo realmente o que elas pensam, dizem e fazem.

Igualmente, conhecer a educadora infantil, o professor de música e a coordenadora desse nível escolar e identificar os modos pelos quais concebem e interpretam a música na educação infantil e como a traduzem e implementam-na no contexto escolar e, mais precisamente, no cotidiano da sala de aula, foi fundamental para o objetivo desta pesquisa.

Assim, da reflexão acerca desse conhecimento e a sua prática emergiram novos modos de ver e fazer música no cotidiano escolar com as crianças pequenas. Pudemos perceber, então, nas falas dos educadores associando a elas dados de nossa observação em salas de aula, aspectos centrais para criação de categorias e subcategorias para o desenvolvimento da presente pesquisa. Assim, ampliaram-se significativamente os dados possibilitando-nos analisar as principais ideias e concepções de educação musical no contexto escolar de educação infantil. Além disso, foi possível verificar como revelavam-se na proposta pedagógica da escola e no fazer pedagógico do educador.

Com efeito, na análise dos dados, focalizando a situação na qual se encontrava a prática musical no contexto das escolas de educação infantil em questão, buscamos detectar como as educadoras infantis e os professores de música se relacionavam com essa área de conhecimento, como interpretavam e vivenciavam o seu fazer pedagógico nas escolas em que atuavam, como (re)significavam seu conhecimento sobre música, dando forma e significado à suas ações, ancorados, ora em concepções, ideias e conteúdos advindos da sua formação inicial, e concretizados na sua prática educativa, ora orientados pela definição e concepções de música presentes no discurso institucional.

Ressaltamos, por fim, que a aproximação do objeto a ser investigado, através da observação em sala de aula e do diálogo com os profissionais que atuavam com as crianças pequenas, possibilitou-nos dimensionar o quadro em que se encontrava a música nas instituições de educação infantil, trazendo um novo (e necessário) olhar para as relações entre o discurso oficial e prática musical.

## **6.2. Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa**

Antes de iniciar a entrevista, pareceu-nos importante traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, e é por esse perfil que iniciaremos este capítulo.

Assim sendo, no quadro 4 a seguir, apresentamos a escolaridade e formação das educadoras infantis entrevistadas.

<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>ENSINO SUPERIOR</b>			
<b>Magistério</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Normal Superior</b>	<b>Psicopedagogia</b>	<b>Psicologia</b>
EI 3- EI 4 - EI 6 - EI 7	EI 1 - EI 2 - EI 3 - EI 4 - EI 6	EI 5 - EI 6	EI 2 - EI 6 - EI 7 - EI 8	EI 7 - EI 9

Quadro 4 - Escolaridade e formação profissional da educadora infantil

Como podemos observar, todas as educadoras cursaram o ensino superior. Do total de nove entrevistadas, duas (EI 5 – EI 8) cursaram o Normal Superior e cinco (EI 1 – EI 2 – EI 3 – EI 4 – EI 6) têm formação em Pedagogia; a educadora EI 9, no momento da presente pesquisa, cursava Pedagogia. Podemos observar que quatro dessas educadoras ( EI 2 – EI 6 – EI 7 e EI 8) cursaram também pós-graduação em Psicopedagogia. O quadro nos mostra também que quatro educadoras (EI 3, EI 4, EI 6, EI 7) cursaram Magistério no Ensino Médio, antes de ingressarem na graduação e duas educadoras (EI 7 e EI 9) têm formação em Psicologia. A educadora EI 7 graduou-se primeiramente em Comunicação para, em seguida, cursar Psicologia e Psicopedagogia.

Em seguida, focalizamos no quadro 5, a escolaridade e a formação dos professores de música. Podemos observar que os professores de música apresentam formação musical em nível superior, porém, diferenciam quanto ao curso de origem e suas especializações.

<b>ENSINO SUPERIOR</b>						
<b>Pedagogia</b>	<b>Psicopedagogia</b>	<b>Musicoterapia (sem formação específica)</b>	<b>Piano</b>	<b>Especialização em Artes</b>	<b>Especialização em Educação Musical</b>	<b>Direito</b>
PM 1	PM 1	PM 1	PM 2	PM 2	PM 3	PM 3

Quadro 5 - Escolaridade e formação profissional do professor de música

Das seis coordenadoras da educação infantil participantes, duas trabalhavam na Rede Pública e quatro na Rede Privada de Ensino. Como podemos observar no quadro 6 apresentado a seguir, das seis coordenadoras, apenas uma não possuía formação em Pedagogia; era formada em Psicologia e Psicopedagogia.

<b>ENSINO SUPERIOR</b>		
<b>Pedagogia</b>	<b>Psicologia</b>	<b>Psicopedagogia</b>
CR 1 <sup>24</sup> - CR 2 – CR 3 – CR 5 – CR 6	CR 4	CR 2 - CR 4

Quadro 6 - Escolaridade e formação profissional da coordenadora da educação infantil

O quadro 7, a seguir, apresenta o tempo de experiência no magistério e em educação infantil, especificamente, das educadoras infantis.

<b>Escola</b>	<b>Participante</b>	<b>Função</b>	<b>Experiência/ Magistério</b>	<b>Experiência/ Educação Infantil</b>
Escola Verde	EI 1	Educadora Infantil	23 anos	23 anos
Escola Rosa	EI 2	Educadora Infantil	12 anos	04 anos
Escola Vermelha	EI 3	Educadora Infantil	07 anos	07 anos
Escola Azul	EI 4	Educadora Infantil	10 anos	03 anos
Escola Amarela	EI 5	Educadora Infantil	11 anos	11 anos
Escola Cai, Cai, Balão	EI 6	Educadora Infantil	11 anos	11 anos
Escola Ciranda, Cirandinha	EI 7	Educadora Infantil	18 anos	10 anos
Escola Passa Passa Gavião	EI 8	Educadora Infantil	05 anos	03 anos
Escola Terezinha de Jesus	EI 9	Educadora Infantil	07 anos	07 anos

Quadro 7 - Professoras de educação infantil das escolas públicas e privadas: função e tempo de experiência no magistério e em educação infantil

Como podemos observar, das cinco educadoras infantis que atuavam na Rede Pública de Ensino (EI 1, EI 2, EI 3, EI 4 e EI 5), apenas uma (EI 5) não possuía experiência na Rede Privada de Ensino. A participante EI 1 já exercera o cargo de vice-

<sup>24</sup> Identificaremos as coordenadoras da educação infantil por letras e números: CR 1 – CR 2, etc.

diretora na escola em que trabalhava e também atuava como professora de apoio em uma escola da Rede Municipal de Ensino. Identificamos, também, que a EI 5 já fazia parte da direção de uma creche.

Conforme dados obtidos na entrevistas com as quatro entrevistadas da Rede Privada (EI 6, EI 7, EI 8 e EI 9), apenas uma (EI 8) já havia lecionado na Rede Pública de Ensino.

E, do total de nove educadoras infantis pesquisadas, duas não tinham experiência na rede de ensino diferente na qual trabalhava. Apresentaram, também, algumas professoras, uma margem ampla de tempo de experiência no magistério de educação infantil, variando entre três e quinze anos.

Vale ressaltar, a propósito, que a relação estabelecida entre as professoras era marcada por diferenças e/ou proximidades de formação inicial, por tempos de experiência profissional no magistério, em especial, na educação infantil, e pelas vivências e experiências de vida. Isso se expressava no pensar e fazer pedagógico delas no cotidiano.

O quadro 8, apresentado em seguida, mostra o tempo de experiência no magistério e em educação infantil dos professores de música das escolas da Rede Privada de Ensino.

<b>Escola</b>	<b>Participante</b>	<b>Função</b>	<b>Experiência/ Magistério</b>	<b>Experiência/ Educação Infantil</b>
Escola Cai cai balão	PM 1	Professor de música	05 anos	05 anos
Escola Samba, lê, lê	PM 2	Professor de música e Arte	23 anos	23 anos
Escola Ciranda, cirandinha	PM 3	Professor de música	13 anos	13 anos

Quadro 8 - Professores de música – função e tempo de experiência no magistério e em educação infantil - escolas privadas

Como podemos ver neste quadro, os três professores de música que atuavam nas escolas da Rede Privada de Ensino apresentavam experiências bem diversificadas. Enquanto o professor de música PM 1 exercia também a atividade de musicoterapeuta, o professor de música PM 02 sempre lecionou Música na mesma escola e, nos últimos anos, assumira aulas de Arte para as turmas de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental,

também na mesma escola. Já o professor de música PM 3 trabalhou, anteriormente, com música em projetos sociais, com crianças portadoras de necessidades especiais.

A seguir, apresentamos no quadro 9, o tempo de experiência em magistério e em educação infantil, especificamente, das coordenadoras desse segmento escolar. Das seis coordenadoras de ensino da educação infantil, duas pertenciam aos quadros da Rede Pública de Ensino e quatro trabalhavam em escolas da Rede Privada.

<b>Escola</b>	<b>Participante</b>	<b>Função</b>	<b>Experiência/ Magistério</b>	<b>Experiência/ Educação Infantil</b>
Escola Vermelha	CR 1	Coordenadora Pedagógica	25 anos	25 anos
Escola Azul	CR 2	Coordenadora Pedagógica	22 anos	01 ano e meio
Escola Cai, cai balão	CR 3	Supervisora educacional	16 anos	08 anos
Escola Samba lê lê	CR 4	Coordenadora Geral	22 anos	01 ano
Escola Passa, passa gavião	CR 5	Supervisora Educacional	40 anos	09 anos
Escola Terezinha de Jesus	CR 6	Supervisora Pedagógica	17 anos	08 anos

Quadro 9 - Coordenadoras de educação infantil das escolas públicas e privadas: função e tempo de experiência no magistério e em educação infantil

O quadro 9 mostra que uma coordenadora possuía experiência de apenas um ano e meio na educação infantil enquanto que a coordenadora CR 2 dedicava toda a sua experiência à coordenação da educação infantil.

Quanto às coordenadoras das escolas privadas de ensino infantil, como mostra o quadro acima, apenas uma coordenadora (CR 4) exercia o cargo de coordenadora geral da educação infantil há apenas um ano; entretanto, já exercera funções de professora de ensino fundamental, orientadora educacional, coordenadora pedagógica e vice-diretora, sempre na mesma escola. Das quatro participantes da pesquisa, uma (CR 5) já exercera diversas funções na escola, desde a sua fundação, passando pela secretaria e sala de aula.

## 6.3 Música e educação infantil segundo educadores entrevistados

### 6.3.1 O educador e sua relação com a música

O entendimento das práticas educativas com música das educadoras infantis e dos professores de música no contexto escola/sala de aula exigiu-nos conhecer suas próprias relações com a música, procurando aproximação do objeto estudado com suas vivências, experiências e formação profissional.

Sobre a relação desses profissionais com a música no seu cotidiano fora da escola, podemos dizer que, de maneira geral, todos gostam de ouvir música, embora os momentos, os gostos e estilos se diferenciem de acordo com as preferências e disponibilidades de tempo. Encontramos diferentes modos de se relacionarem com a música no seu dia a dia. Escutam música não só nos momentos de folga e entretenimento, mas também fazendo parte de suas rotinas domésticas como mostram estes comentários:

*“Gosto de todo tipo de música. Todo tipo de música eu escuto. Mas, escuto mais nos fins de semana. Durante a semana é difícil” (EI 1).*<sup>25</sup>

*“Escuto música diariamente, desde o momento em que eu levanto da cama. Normalmente, é mais aqui na escola. Eu não tenho nenhum tipo de preconceito com qualquer tipo de música” (EI 2).*

*“Parar mesmo para ouvir, é só uma vez por semana. É aos domingos, quando costumo assistir alguns programas musicais na TV” (EI 5).*

*“Eu gosto de tudo, menos de Rock. Gosto muito de MPB. Escuto música infantil também dentro do carro” (EI 6).*

*“Durante a semana é na parte da manhã. Todo dia, quando eu arrumo a casa, coloco música. Gosto mais de Música Popular Brasileira” (EI 8).*

---

<sup>25</sup> Dado fornecido pela educadora EI 1.

Optamos por usar, nas demais falas dos participantes desta pesquisa, contrariando as normas da ABNT, o itálico com aspas evitando-se, assim, o excesso de rodapés.

*“À noite, quando eu chego em casa, gosto de ouvir música. Quando eu estou fazendo alguma função. Dia de semana fica muito difícil. Gosto de Pop, gosto de samba, samba de raiz, adoro. Gosto de axé, de sertanejo, gosto de tudo. Eu sou eclética” (EI 9).*

*“Sempre que eu posso eu ouço música. Um tipo de música que eu me sinto confortável ouvindo é Mozart. Gosto mais de ouvir música barroca, escuto Brahms. Eu escuto chorinho, samba, gosto de Renato Teixeira. Ouço muito, mas não direto, mas ouço mais erudita, até mesmo por causa da minha formação. Gosto muito de ópera” (PM 1).*

*“O dia inteiro (risadas). Quando chega no final do ano, estou tão enfarada de música, como a gente trabalha com aquilo e não escuta música só pelo lazer, aí a gente fala: Nossa, não aguento mais escutar música!” (PM 2).*

*“Muitas horas do dia. Na realidade, eu escuto muita música, mais na minha prática mesmo, profissional. Para mim, eu escuto pouco. E durante a semana, eu escuto à noite” (PM 3).*

Curioso, que apenas um professor de música (PM 1) revelou ouvir e apreciar Mozart, Brahms e até ópera no seu cotidiano. Justificou sua escuta à sua formação erudita. Por outro lado, a prática musical cotidiana deixava outro professor de música (PM 3), também com formação erudita, *enfarado* de tanto ouvir música.

Ao ouvirem música pelo rádio, CD ou internet, e até mesmo pela televisão, suas atenções voltavam-se para diferentes focos:

*“Normalmente, eu percebo mais o ritmo, mas acho que depende do momento também. De manhã, quando estou vindo para a escola, gosto de música mais calma, que acalma” (EI 1).*

*“Eu gosto muito de música que fala do cotidiano da vida das pessoas, de sentimentos. Alguns cantores fazem isso” (EI 5).*

*“Tem música que eu paro para refletir uma coisa na minha vida. E o que mais me chama a atenção na música é o ritmo. Alguma coisa que eu ponho para pensar e relaxar” (EI 8).*

*“Olha, quando eu estou muito cansada, é o ritmo. Alguma coisa que eu ponho para relaxar. Mas, quando eu estou mais agitada e estou no computador trabalhando, aí eu percebo mais a letra. Porque, aí, eu estou mais focada, estou mais perto da entrada do som, vou percebendo mais a letra” (EI 9).*

*“É a melodia. Tenho muita dificuldade com a letra, a melodia eu pego, mas a letra, mesmo numa música apenas instrumental, eu vou na melodia, antes do ritmo” (PM 1).*

*“Engraçado... o ritmo, deveria ser a melodia, mas o que me pega é o ritmo, principalmente quando é um ritmo dançante; é particular” (PM 2).*

*“Geralmente são os instrumentos. A mensagem que eles trazem, a forma deles se expressarem, toca meu sentimento. Se for um cantor, a voz, a letra, a emoção que está passando através da letra, através da interpretação. A música não é de fundo. Quando ponho para escutar, é para escutar mesmo” (PM 3).*

Percebemos, nesses relatos, o prazer que a música lhes proporcionava no dia a dia. O ouvir música diariamente e suas vivências musicais fora do âmbito escolar revelam, de um modo ou de outro, certa afinidade com o mundo sonoro, mesmo que em momentos diversos e em diferentes contextos. Suas escutas revelam ainda diferentes modos de perceber e de sentir música. Afinal, como mostram essas passagens: ouvindo música *que acalma, que fala do cotidiano da vida das pessoas, de sentimentos, para pensar e relaxar, um ritmo dançante* ou *através dos instrumentos e das mensagem que eles trazem* é indiscutível a presença da música na vida das educadoras infantis e dos professores de música.

Diante desses depoimentos, concluímos que, ao mesmo tempo em que os entrevistados disseram gostar de ouvir música, revelando suas preferências, apontaram uma queixa comum: o pouco tempo para desfrutar desse prazer fora do contexto escolar.

### **6.3.2 A música na formação dos educadores**

Surpreendeu-nos a constatação de que nenhuma das educadoras infantis possuíssem algum preparo formal para desenvolver práticas pedagógico-musicais na

educação infantil. Uma educadora (EI 8) informou-nos que se apoiava em uma apostila fornecida por oficinas de música realizada há tempos:

*“Foram as oficinas que eu fiz que me ajudaram muito com o trabalho com a música. Até hoje eu uso a apostila e as musiquinhas que o professor passou pra a gente. Fora isso, a gente procura daqui, procura dali... Vai fazendo o que pode”* (EI 8).

De fato, todas as educadoras infantis foram unânimes em apontar a ausência da música como área de conhecimento nos cursos de formação realizados, o que dificultava o trabalho delas no contexto da sala de aula:

*“A gente não aprende quase nada. É tudo muito rápido. Não dá pra gente ter uma noção melhor do que é trabalhar com música com crianças. Poderia ser melhor”* (EI 1).

*“Dão muito pouco valor para a música nesses cursos que forma o professor para trabalhar com as crianças. Podiam valorizar mais”* (EI 2).

*“A gente aprendeu muito pouco como trabalhar com a música na escola. Só aquelas musiquinhas, musiquinhas com gestos, pra hora da merenda. Não dá uma visão do que é trabalhar com a música de verdade”* (EI 3).

Em tom de saudosismo, uma educadora infantil se queixou de não ter aproveitado melhor as práticas musicais vividas no seu tempo de escola. Em sua opinião, hoje, estaria mais preparada para lidar com a música e com as crianças. Eis o seu comentário:

*“Se eu tivesse uma formação, se na minha formação tivesse um pouco de música, nossa! Porque o pouco de música que eu tenho é da época em que eu estudei no colégio. Era escola pública, e a música era forte demais. A gente tinha a banda da escola. A musicalidade passou na minha vida de leve. Lá eu fiz a escola Normal, lá tinha muita música, muita arte, muita oficina. Era uma escola muito rica dessas experiências culturais. Mas, eu acho que na época, eu me dediquei muito pouco. Hoje, me faz falta. Mas, eu gosto muito de música. Mas,*

*com as crianças, eu acho que meu trabalho fica devendo ainda”* (EI 7).

Encontramos, ainda, depoimentos que expressaram o desejo de educadoras infantis de ver o profissional especialista em música dentro da escola:

*“[...] Por isso seria bom se a música voltasse a ser obrigatória na escola. Aí a gente teria um professor especialista. A gente não tem professor de educação física. É a gente que trabalha a educação física. A mesma coisa da música, da arte. A gente não tem essas visões. A gente tem que sair capacitado para isso, mas como?”* (EI 3).

*“Eu acho que, se eu tivesse um pouco mais de noção de música, de ritmo, principalmente, eu faria um trabalho muito mais rico com as crianças. Mas, se não tenho essa condição, se eu não consegui nem aprender a tocar violão, então, eu fico imaginando uma professora que sabe cantar e tocar violão. Que beleza!”* (EI 7).

Embora nenhuma das educadoras infantis *arranhasse* qualquer instrumento musical ou possuísse alguma formação mais consistente nessa área, ou ainda, uma preparação mais adequada para lidar com a música nessa etapa de escolarização que lhes desse subsídios para trabalhar com a música de forma mais eficiente no contexto escolar, a presença da música no cotidiano da sala de aula da instituição de educação infantil era constante.

Se, por um lado, as educadoras infantis reconheciam a ausência de formação acadêmica mais sólida, que lhes possibilitasse caminharem *com as próprias pernas*, por outro, a formação dos professores de música lhes confere a competência necessária para exercer a prática educativa em música com objetividade e coerência. É o que nos mostram estes trechos:

*“Estudei piano por 4 anos em uma escola de música. Fiz Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia. Trabalho há 20 anos com Musicoterapia, mas não tenho formação específica. Há 5 anos trabalho como professora de música, sempre em escola particular. Dou aulas para as turmas do 1º e 2º períodos e 1ª e 2ª séries do ensino fundamental”* (PM 1).

*“Sou bacharel em Piano. Fiz também o curso de Educação Artística e Pós-Graduação em Artes. Trabalho há 23 anos na mesma escola infantil, da rede privada, e sempre como professora de música. Leciono para todas as turmas da educação infantil, do Maternal I (1 ano) ao Infantil II (5 anos). Há 10 anos, dou aulas de música para 1ª série do ensino fundamental e Artes para as turmas da 2ª e 3ª séries, na mesma escola” (PM 2).*

*“Eu cursei algumas disciplinas em uma escola de música e, paralelo a isso, tocava na noite belorizontina, fazia shows e toquei também em muitos festivais. Fiz Direito, mas nunca atuei na área. Fiz, então, o curso de especialização em educação musical. Trabalho com musicalização e educação musical desde 1992, mas na escola atual, da rede privada, estou desde 2004. Aqui eu leciono do maternal até a 7ª série. Já atuei também junto a portadores de Síndrome de Down” (PM 3).*

Assim, ao falarem da sua formação acadêmica, os educadores apontaram diferentes pontos de partida para a reflexão da música na escola infantil. Revelaram, também, os diferentes caminhos percorridos no exercício do magistério que os levaram, principalmente, a trabalharem com música com as crianças pequenas mesmo sem formação pra tal. São por esses caminhos que, a partir de agora vamos percorrer em busca do nosso objetivo: conhecer e compreender as práticas educativas de música na educação infantil.

### **6.3.3 Os educadores e suas relações com a prática de música na sala de aula**

Embora trabalhassem no dia a dia em sala de aula com um número que variava entre doze e vinte e sete alunos, queremos frisar que, de maneira geral, eram as educadoras infantis que não encontravam dificuldades para desenvolver suas atividades educativas, conforme comentários a seguir:

*“Trabalho com dezoito crianças, mas já tive 24, na sala com 4 anos, que é o 1º Período. Aqui na escola o máximo é 18 por sala, no maternal, e no primeiro período, máximo é 24 crianças. Dificuldades aparecem, mas às vezes, só quando estão muito agitados” (EI 6).*

*“A turma são 14, comigo são 13. Horário integral. Tem um que fica só à tarde. Não. Dificuldade própria da idade. São muito pequenos” (EI 5).*

Merece destacarmos o depoimento desta educadora infantil que, mesmo trabalhando com um número elevado de crianças, aprendera a lidar com a situação:

*“As turmas aqui têm mais ou menos 25 alunos. Quando vêm 25, ou até mais, eu acho muito, mas eu já aprendi a lidar com isso, é o que eu tenho, é a minha realidade. Eu tenho que me adaptar. É uma questão de adaptar e achar o melhor jeito de trabalhar com eles” (EI 1).*

Já esta educadora infantil disse encontrar na rodinha a forma de controlar a agitação das crianças:

*“Trabalho com 22 alunos: 11 meninas e 11 meninos. Até quando a turma está bem cheia, eu percebo que a hora da rodinha é um momento que eles gostam de estar juntos. Aí, eu procuro fazer assim: as músicas agitadas primeiro, onde eles podem se soltar, fazer movimento corporal, e no momento que eu quero que eles fiquem mais centrados, eu vou cantando as músicas mais lentas e pedindo para que fiquem mais sossegados” (EI 4).*

Contrariamente, os professores de música apontaram dificuldades para trabalhar com música na sala de aula, e apontaram, como principal fator, o número elevado de crianças por turma.

Um deles mostrou preocupação em obter das crianças pequenas respostas prontas e precisas quando, principalmente, utilizava instrumentos de percussão. No entanto, para ele, mesmo que a criança não apresentasse, mediante suas ações, a resposta esperada – por exemplo, *“a mãozinha não bate, dependendo do instrumento de percussão que você dá”* -, ele percebia que *“elas estão sentindo o ritmo no corpo mas não dão conta de passar para o instrumento”* (PM 2). E, assim, revelando a sua *dificuldade* e reclamando da falta de prontidão da criança em manipular e coordenar corpo e instrumento de percussão, ele justificou a sua própria dificuldade: não poder *“dar aquela atenção que você gostaria, pois ir a um por um, com 27 crianças, é muita criança. É complicado!”* (PM 2). O trecho abaixo esclarece bem sua posição:

*“Há uma dificuldade, porque você não pode dar aquela atenção que você gostaria, porque, quando você está trabalhando com um instrumento de percussão, às vezes a criança percebe o ritmo, mas ela não tem a coordenação motora pronta para fazer determinado gesto, principalmente de mãozinhas, às vezes a mãozinha não bate, você percebe que a criança está sentindo, às vezes você manda marchar, ela dá conta melhor, mas a coordenação motora com a mão, às vezes, e dependendo do instrumento de percussão que você dá, eu percebo que eles estão sentindo o ritmo no corpo mas não dão conta de passar para o instrumento. Então, quando você está com muito menino, é quase que impossível você ir a um por um, já pensou, com 27 crianças, é muita criança. É complicado!” (PM 2)*

Outro professor de música via a dispersão e a dificuldade de concentração das crianças como dificuldade para realizar o trabalho com música e obter resultados satisfatórios. Considerava, assim como o PM 2, que trabalhar com um número elevado de crianças era um fator complicador para uma prática musical efetiva e consistente:

*“Eu gostaria de trabalhar com uma turma menor, com certeza. A gente vê mais o resultado, acho que as crianças se concentram mais, há menos dispersão. Mas, eu trabalho tranquilo com um número maior. Só prefiro turma menor porque eu consigo perceber mais as crianças. Tem coisas também que você não dá para fazer com muitas crianças. Aí eu faço alteração. Não tem problema. Acho que o problema maior é esse, de eu não conseguir perceber todas as crianças com esse número grande, então eu prefiro com um número menor. Com 15, é um número super legal. Se todas as turmas tivessem 15 crianças ia ser ótimo” (PM 3).*

Ao serem indagados sobre a sua prática com música em sala de aula, todos os educadores afirmaram cantar diariamente com as crianças, revelando a presença constante da música no seu interior:

*“Canto muito. Meu trabalho é muito permeado na música. A minha vivência com as crianças está muito ligada à música; à música e aos movimentos” (EI 5).*

*“Diariamente eu canto. Durante o dia, eu vou cantando, alternando as músicas que eu trago” (EI 9).*

*“Eu canto muito, o tempo todo; mesmo quando tenho o auxílio do CD” (PM 1).*

*“Eu canto a aula inteira. Todos os dias. Mesmo porque eles são pequenininhos. A gente tem que ajudar e cantar com eles” (PM 2).*

A presença frequente do canto na escola, vazio de significados, sem pausa e sem apresentar suas intenções e objetivos, a nosso ver é o principal eixo que norteia o trabalho do professor. Eis a opinião de Tourinho (1993), a esse respeito:

[...] Quando todos os estudantes cantam, fica estabelecido um denominador comum para questões pedagógicas essenciais: o que fazer, com quem e como. Cantando, definem-se o conteúdo, o método e os sujeitos da ação [...] Com o canto, evita-se problemas de comportamento, mantêm-se os alunos ocupados, produz-se uma imagem aceitável da instituição e libera-se o professor das suas obrigações pedagógicas. (TOURINHO, 1992, in TOURINHO, 1993, p. 97).

Como afirmaram nas entrevistas, unanimemente, sentiam-se muito à vontade para cantar com as crianças:

*“Sei que eu canto super mal, mas eu canto. Eu sei da importância da música na sala de aula” (EI 3).*

*“Com as crianças, sim. Mesmo não tendo ritmo” (EI 6).*

*“Desafinadamente, como você vê, eu canto de qualquer jeito. Eles também não se incomodam se eu estou afinada, fora do ritmo” (EI 9).*

*“Canto naturalmente. Cantar com as crianças é tranquilo” (PM 1).*

*“Muito, muito à vontade. Nem tanto para cantar para adulto, mas prá criança, não tenho problema algum” (PM 2).*

*“Sinto-me muito à vontade. Eu acho que as crianças são musicais demais. Elas já são a própria música, respiram música. Eu fico muito à vontade com elas, mais do que com adultos, porque elas são sinceras, espontâneas e se expressam de uma maneira mais fácil” (PM 3).*

Depreendemos desses depoimentos, que o sentir-se à vontade para cantar com as crianças, mais a prática cotidiana desse canto, sobrepõe-se ao *não saber* cantar uma vez que, mesmo “*cantando mal, desafinadamente*” ou “*sem ritmo*”, as crianças não se incomodavam.

Vale lembrar que jargões, tais como, *não tenho ritmo, estou sem voz, estou rouca*, ouvimo-los dos entrevistados que buscavam justificar uma provável ausência de qualidades técnicas pessoais, impedindo-as de produzir um canto afinado e com ritmo. A autocrítica, como revelaram as educadoras infantis nas entrevistas, sugere um *mea culpa* e a garantia da prática desse canto.

Maffioletti (2001), ao rever o conceito de afinação, esclarece-nos que

*desafinar não é o mesmo que ser desafinada... Ser desafinada faz referência a um estado permanente e imutável. É um conceito estático que pode nos inibir. [...] Quem desafina, em vez de admitir que desafinou e tentar cantar novamente, acaba se convencendo de que é desafinada, que não pode cantar, que não dá para música... (MAFFIOLETTI, 2001, apud CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 129, grifos do autor).*

Com ritmo ou sem ritmo, afinados ou desafinados, a música estava sempre presente no cotidiano das crianças e dos educadores pesquisados. Cantar com criança é mais tranquilo do que com adultos, conforme afirmaram os educadores. Contudo, identificamos situações diversas e momentos diferenciados para que essa prática se realizasse. Geralmente a prática musical ocorria de acordo com a rotina da criança. Assim, segundo dados das entrevistas, a música se dava nos mais diferentes momentos, porém, comumente associada à ideia de obter das crianças um tipo específico de comportamento. Nesse caso, o ato de cantar, quase sempre, dependia do comando da educadora infantil, independentemente da necessidade e do interesse da criança.

Recordemos, pois, alguns trechos das entrevistas:

*“Cantamos o dia inteiro, até quando a turma está agitada. Você faz uma rodinha, assenta e canta. Entra naquele mundo e canta. Tem uns que ficam dispersos, nem a música prende” (EI 1).*

*“Quando eu quero chamar a atenção deles, quando quero ensinar-lhes a letra da música, eu canto muito” (EI 2).*

*“Eu sinto que a música me ajuda em tudo. É um processo. Na hora da rodinha, às vezes, na hora de guardar brinquedos, na hora do lanche, aí, sim, é certo que a gente canta. Agora, tem momentos de ver as lições de casa, aí a gente tem que acalmar, aí a gente canta uma musiquinha para eles relaxarem. Hora do momento livre, que eles querem dançar e pular, aí a gente canta música agitada para eles cantarem e dançarem, porque precisam dos dois momentos, né!” (EI 6).*

*“Gosto muito de cantar na entrada, neste momento mais de entrada, para receber os alunos ou então depois quando eles chegam, quando sobem do recreio, eles estão muito agitados, aí eu começo a cantar para eles uma música, para retomar as atividades” (EI 8).*

*“Normalmente é na hora da chegada. Na parte da manhã geralmente é mais complicado porque cada um tem uma hora de chegar, pela faixa etária que eu trabalho. Mas, na parte da tarde, eu sento, tem a rodinha de conversa, quem almoçou tudo... depois tem a rodinha de música. Primeira música, a gente dá boa tarde para os coleguinhas, e depois a gente canta, tanto as músicas que eles têm costume de cantar, ou eu começo a inserir outras músicas” (EI 9).*

Como podemos observar nesses depoimentos, desenvolvia-se uma prática comum e habitual entre as professoras, ou seja, o *momento musical* das crianças: era usado como instrumento de comando e de controle na organização do tempo escolar e da própria sala de aula. A música surgia, então, como suporte para outras atividades ou como entretenimento, sempre permeando a rotina diária, tanto do professor quanto da criança. Executava-se um comando, cantando.

A esse respeito, Barbosa (2006) assim se manifesta:

Como recurso para fazer a transição entre determinadas atividades, observei o uso de gestos, símbolos e convenções. Existem muitas canções que separam as atividades: as canções que chamam o grupo para entrar na sala, as canções de bom-dia, as canções para iniciar as atividades do dia, para concluí-las, para guardar os materiais, para os momentos de higiene, etc. (BARBOSA, 2006, p. 146).

Tal como Barbosa (2006), Maffioletti (2001) considera que, mesmo que os professores tenham formação suficiente para discernir o que é adequado ou não à formação das crianças, o mesmo não acontece em relação à música:

As atividades musicais são aprendidas e multiplicadas tradicionalmente, sem a devida reflexão sobre seus reais objetivos. As crianças usualmente gritam ao invés de cantar, acentuando os tempos musicais com solavancos na voz. Antes do lanche, sem qualquer preocupação com o tom de voz e a afinação, recitam bem alto a letra da canção da merenda, e pensam que estão cantando. A preocupação do professor é apenas de conter a turma, para que todos iniciem a refeição juntos, pois se ele prestasse atenção ao canto, certamente não suportaria tal execução. Na hora em que todos os alunos devem fazer algo juntos, a música aparece como uma forma de homogeneizar o tempo escolar: entrada, merenda e descanso. Esse é um típico uso da música como recurso na educação, há tanto tempo criticado, mas incrivelmente vigente em todas as escolas (MAFFIOLETTI, 2001, apud CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 134).

Por sua vez, Fuks (1991), ao analisar a utilização do canto em Escolas Normais, verificou a inexistência de cuidados específicos em relação a essa prática. O seu estudo<sup>26</sup> revelou que a presença desse tipo de prática musical é uma forma camuflada de a escola exercer seu *poder-pudor*. Segundo essa autora, a escola desenvolve mecanismos disfarçados de comando, como forma de manter o controle do tempo e do espaço e, desse modo, preservar a tradição de fazer-se obedecer.

Com efeito, apenas uma educadora infantil disse não ter momento específico para realizar a música no dia a dia com as crianças. Em suas palavras: “*ao longo do dia eu vou cantando, vou alternando as músicas que eu trago*” (EI 9). Acrescentou, ainda, não apresentar de maneira explícita, um objetivo para as músicas que apresenta às crianças no seu cantar diário.

A presença do CD, do rádio e da *internet* como fontes sonoras também estão presentes no cotidiano escolar, pois os educadores recorrem a eles quando da seleção do repertório a ser cantado com as crianças em sala de aula. Quanto ao CD, observamos predominância do uso dele entre as educadoras infantis, e em conformidade com um professor de música. Servia como referência para a seleção das músicas a serem cantadas com as crianças, conforme verificamos nas respostas dadas à pergunta: de onde vem a música que você canta dentro da sala de aula?

“*Geralmente é bem infantil, músicas antigas. Até mesmo da nossa época. Eu compro também muito CD infantil. Meu armário está cheio de CD infantil*” (EI 1).

---

<sup>26</sup> A esse respeito, ver capítulo 2 da obra de Fuks, 1991.

*“A gente coloca muito CD, mas eu gosto muito de cantar com eles, tanto que no Dia as Mães eles cantaram, eu não usei o som. Eu gosto que eles tenham o ritmo deles também. Mas, eu compro muito CD também” (EI 6).*

*“A maioria foi de um curso que eu fiz, com um professor que até elaborou uma apostila assim, fez um resgate de tudo, até de uma aldeia indígena. É muita coisa que ele selecionou ali, são muitos jogos, brincadeiras cantadas, música que podem ser trabalhadas com as mãos, e dela eu tiro muita coisa. Foi muito bom ter feito esse curso” (EI 8).*

Em dissonância com as respostas acima, a presença do CD não foi revelada nos relatos de dois professores de música. Suas referências sonoras estão ou no *som puro* (PM 1), muitas vezes encontrado nas músicas folclóricas, ou em músicas de sua própria autoria, ou ainda, de compositor que *“faz música que perfeitamente a criança consegue cantar e entender, a melodia é fácil, o ritmo também”* (PM 3). Eis os dois relatos destes professores:

*“Gosto muito de usar o som puro. Na maioria das vezes, as músicas são do folclore. Acho que ela mexe com a identidade da gente. E eu tento resgatar isso. Não deixo de usar outras, não, pelo contrário. Mas, a maior parte do tempo é com música folclórica, com brincadeiras folclóricas” (PM 1).*

*“Algumas músicas são de minha autoria, outras eu pego música da MPB, mas com o devido cuidado, claro, porque tem músicas que não servem para eles, tem outras que não são música infantil, são rotuladas como músicas infantis, feitas para crianças. Mas, tem compositor que faz música que perfeitamente a criança consegue cantar e entender, a melodia é fácil, o ritmo. Então, assim, tem um trabalho de pesquisa mesmo” (PM 3).*

Com relação ao envolvimento das crianças com a música, os professores, de modo geral, consideram que elas *amam, adoram* música e participam ativamente das atividades propostas. Ao enfatizarem o *gostar* e o *adorar*, revelaram diferentes situações e momentos do cotidiano escolar:

*“Eles são bem participativos. Adoram cantar. Doidos pra aprender, pra poder reproduzir. Semana passada teve uma apresentação. Você precisa ver como que eles ficaram empolgados, cantando junto com os meninos do fundamental. Então, eles ficam doidos para aprender pra poder reproduzir”* (EI 3).

*“Minha turma este ano, cada ano é um jeito, né, mas as crianças amam música. Só que eu sinto que eles gostam mais de música agitada, as que têm mais movimento, acho que por causa da idade também, né!”* (EI 6).

*“Eles amam. Quando eu venho com uma música nova, e canto, no dia seguinte eu vejo que eles já chegam cantando. Eles têm uma facilidade de memorizar muito rápida”* (EI 8).

*“Eles adoram, e no dia, por exemplo, no dia das mães, que é um dia mais corrido, que a gente não faz a rodinha de música, que a gente usa esse tempo pra poder estar ensaiando a música para apresentar para as mães, por exemplo, que é um dia anormal, digamos assim, eles sentem falta”* (EI 9).

*“Eles adoram música. Eles curtem, eles participam muito. A receptividade deles é fantástica”* (PM 2).

No entanto, apresentar uma música nova para as crianças nem sempre é motivo de alegria. O estranhamento ante o novo e, conseqüentemente, sua aceitação demanda tempo e requer um contínuo para apagar o *desânimo* inicial:

*“Quando, por exemplo, uma música, uma melodia nova, com uma letra nova, a princípio, a reação é um pouco de desânimo. Com o tempo, que eles vão se familiarizando, eles vão passando a gostar. Primeira impressão deles sempre é de estranheza, do novo. Depois eles vão pegando e depois eles já começam a criar e a brincar em cima”* (PM 1).

Vale comentar que encontramos duas respostas que apontam para a percepção do educador na valorização do fazer espontâneo da criança:

*“Eles têm uma relação muito boa com a música. Porque essa idade está muito ligada a movimentos do corpo, de cores, e eles*

*gostam disso. Eu não trabalho aquela coisa do decorado, dos movimentos decorados. Não, o movimento não é assim, é assim! Se aquele menino der conta de fazer aquele movimento, que é assim e fazer assim, não está errado, ele vai fazer como ele dá conta de fazer” (EI 5).*

*“Reagem se expressando, mexendo o corpo, através da fisionomia delas também, do corpo mesmo. Elas reagem o tempo todo. A música, mesmo quando eles estão só ouvindo, eles estão mexendo a cabeça, as mãos, a perna, a música entra dentro delas” (PM 3).*

Conforme já mencionamos em outras linhas, o aparecimento repetitivo de clichês – *as crianças adoram música, eles amam música* – em nossa opinião, mostra que as atividades musicais são desenvolvidas sem nenhuma preocupação com uma escuta ativa por parte das crianças. A riqueza oferecida pelo processo de exploração dos sons e a descoberta das possibilidades que a música oferece, tudo isso é pouco explorado, limitando-se a momentos de pouca qualidade estética, cujo cantar por cantar continua caracterizando, de forma mecanicista e convencional, a prática musical realizada com as crianças pequenas no contexto escolar infantil.

Além disso, percebemos, nas relações que os professores estabelecem entre a música e suas práticas educativas, que o trabalho pedagógico musical se encontra bastante focado nas atividades do canto. E estas, geralmente se resumem na preparação de repertórios específicos para datas comemorativas e festivas do calendário escolar, na organização da rotina da sala de aula ou como suporte didático para outras disciplinas.

Segundo Nogueira (1998),

a música, enquanto conteúdo específico, tem estado ausente da escola regular. No entanto, enquanto música incidental ou recurso didático de outras disciplinas, ela é encontrada com relativa facilidade, principalmente em instituições de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta música que está no cotidiano escolar, contudo, não passa pela mesma seleção prévia por que passam os textos literários. Isto é, os cuidados que se têm quanto à escolha de autores, adequação à faixa etária, temática relevante, enfim, todos os preceitos que auxiliam a professora na escolha do livro a ser trabalhado, simplesmente inexistem em relação às produções musicais (NOGUEIRA, 1998, p. 7).

De fato, como recurso didático, no caso específico da educação infantil, ela é encontrada, com relativa frequência, auxiliando a educadora infantil no processo de alfabetização, como registram estes trechos:

*“A gente relaciona muito a música com o aprendizado da criança, com a concentração, o interesse. Então, eu acho que ele tem tudo a ver com o aprendizado também”* (EI 1).

*“No cotidiano, ela se faz presente sempre. E, até na questão da alfabetização, que a gente está no processo, eu utilizo as letras dentro das atividades de linguagem escrita, então, ela não é só para cantar e acabou, eu ainda uso ela nas outras áreas”* (EI 3).

*“A música, a parlenda, a gente canta à medida que as crianças vão entrando nas aprendizagens mais formais de leitura, de escrita, a gente usa muitos versinhos, pedacinhos, pra poder trabalhar com eles questões de leitura e de escrita”* (EI 7).

Eis a opinião de Souza et al. (2002), a esse respeito:

Muitas professoras relataram suas crenças com relação ao valor da música como meio para acalmar e tranquilizar os alunos (...) também parece ser muito comum a utilização da música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas ou como pano de fundo para a realização de outras atividades (...) as aulas de música devem ser prazerosas para as crianças, já que estão submetidas, no seu cotidiano escolar, a uma série de atividades e disciplinas compulsórias (SOUZA et al, 2002 in HUMMES, 2004, p. 23).

O depoimento desta educadora infantil confirma a posição de Souza et al. (2002), como neste trecho:

*“Não é um único momento que eu trabalho a música, não é só a rodinha de música. Eu vou fazer uma atividade, que eu trabalho cor, a criança vai identificar cor, então tem a música do jacaré, jacaré passeando na lagoa. Então, trabalho papelzinho verde para colar no jacaré. Só que na minha atividade, na apostila, tem a música do lado. Então, no momento daquela atividade, eu vou cantar a música antes de fazer aquela atividade. Vou explicar o que é pra fazer, vou trabalhar a cor e agora tem uma musiquinha. Eu canto a musiquinha com eles prá depois fazer com eles a atividade”* (EI 9).

Como podemos observar, essa educadora infantil faz referência à apostila onde se encontravam todas as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, acompanhadas de músicas que são cantadas antes da realização destas: *“na minha atividade, na apostila, tem a música do lado. Então, no momento daquela atividade, eu vou cantar a música antes de fazer aquela atividade. Vou explicar o que é pra fazer, vou trabalhar a cor e agora tem uma musiquinha”* (EI 9). Interessante que essa educadora trabalhava com crianças de dois anos de idade, porém considerava o uso dessa apostila *“bem bacana, facilita o nosso trabalho e eu acho uma coisa mais organizada”* (EI 9). Como dizia, não só a educadora infantil, mas as crianças também possuíam essa apostila, adquirida pelos pais no início de cada semestre, conforme ela mesma afirmou: *“cada aluno tem a sua e as atividades estão com ele. Tem lugar para colorir, pintar, colar, tem atividade com música, porque tem muita música, tem pintinho amarelinho”* (EI 9).

Já a professora EI 8 servia da prática musical não só para o relaxamento e a concentração das crianças, mas também para garantia de um bom relacionamento e a *paz* entre elas. Nessa linha de percepção, essa educadora infantil reforçava o papel da música na obtenção da disciplina, minimizando tensões através do relaxamento, favorecendo, assim, o aprendizado das crianças. Eis o seu relato:

*“Na minha prática, eu uso a música para alguma concentração maior, um relaxamento, mais assim, para socialização, pois tem crianças aqui que batem muito e tem poder de concentração muito aquém. E quando a gente trabalha a música, isso melhora”* (EI 8).

Embora esses comentários revelem uma relação amistosa entre educadora infantil-música-prática pedagógica, percebemos neles visões distintas a respeito do sentido e do significado da educação musical para as crianças pequenas, além de maneiras diferentes de abordar a música em suas práticas docentes. Por conseguinte, além de enfatizarem o papel disciplinador e *relaxante* da música, utilizando-a para *socializar* ou como entretenimento, consideram-na como recurso facilitador do processo de aprendizagem das crianças pequenas. A música é vista, portanto, como um recurso didático, servindo de apoio às atividades cotidianas do fazer pedagógico da educadora infantil. Nesse caso, o professor deixava de explorar as possibilidades expressivas que a

música pode oferecer, impedindo a criança do contato mais prazeroso e exploratório do universo sonoro-musical.

Mas, diferentes e distintos pontos de vista acerca da prática musical dos professores de música podem ser vistos nos relatos a seguir:

*“Não tem jeito de não ter. As turmas têm mesmo umas características. Às vezes, uma turma gosta muito de cantar, outra já não gosta tanto. Uma turma gosta muito de trabalho de corpo, outra gosta, mas nem tanto. Eu tento contrabalançar isso aí. Cantar é bom, é, deve cantar, deve. Mas eu tento passar para eles que eles vão cantar prá eles, não prá mim. Não cantar por cantar, mas cantar por gostar, cantar por apreciar, cantar por brincar” (PM 1).*

*“Na minha prática tento fazer o melhor que posso. Mesmo porque meu contato com as crianças se dá através da música. É a percepção auditiva, o desenvolvimento desta escuta sonora, o ritmo, as propriedades do som, a percepção dos vários instrumentos. Eles não podem é estar muito agitados, porque senão não dão conta de fazer nada” (PM 2).*

*“Eu gosto de dar aulas de música. Por isso, trabalhar com música é muito prazeroso. Quando eu sinto que a turma está gostando, eu corto um pouco daquilo que eu planejei para eles. Pra mim o importante é eles estarem felizes, sentir que a música de alguma forma está dando prazer, alegria em fazer música, de estar cantando, é isso que importa. Nada mais importa, se eles estão felizes, para mim é o mais importante. E aí vai planejamento, tudo por água abaixo, por eles” (PM 3).*

Percebemos nesses comentários que a relação estabelecida entre eles e a prática pedagógica em música vai além do cantar por cantar. Não encontramos a presença do *professor festeiro*<sup>27</sup>. Centravam sua prática em outros focos de interesse, priorizando diferentes *fazeres musicais*. Primeiramente, a intenção era proporcionar às crianças o prazer de cantar, de apreciar o canto estimulando a percepção auditiva, o ritmo, os elementos sonoros e até mesmo o cantar como brincadeira e momento de ludicidade.

---

<sup>27</sup> Segundo Fernandes (2007), o termo *professor festeiro*, comum na escola regular, educação infantil, refere-se ao professor que trabalha basicamente para preparar festas comemorativas, nas quais os alunos apresentam coreografias apavorantes. O treino e a exibição é mecânica, ou seja, o aluno é treinado para responder, sem uso da reflexão, com gestos e movimentos estereotipados, uma forma de kit, sempre pronto para ser usado, ou melhor, exibido (FERNANDES, 2007, p. 7, grifos do autor).

Retornando às colocações das professoras, quanto ao uso do material didático específico para a prática musical, a maioria referiu-se aos instrumentos de percussão, conhecidos como *instrumentos de bandinha*. Mas, não deixaram de assinalar a falta deles e de comentar a dificuldade em utilizá-los adequadamente, quando à disposição para uso. Uma delas até revelou ter alguns deles dentro da sala de aula, mas o seu uso era restrito:

*“Se deixar toda hora, fica aquele agito e também porque não tem significado a todo momento a bandinha, porque ela dá um agito para turma. Às vezes a gente deixa livre, mas a gente brinca com ritmo, todo mundo tocando! Todo mundo começa a tocar, quando bater palma tem que parar. Tem todo um trabalho atrás”* (EI 6).

Ela não nos esclareceu a que tipo de trabalho se referia com a expressão *atrás* quando as crianças usavam os instrumentos de bandinha. Deixou claro, apenas, o uso restrito e indiscriminado dos instrumentos de percussão pelas crianças, não explicitando o objetivo nem a função e o significado deles para as crianças.

Nesse sentido, Tourinho (1993) acrescenta:

Em sua maioria, as escolas possuem apenas os instrumentos convencionais de percussão (tais como tambores, pratos, coquinhos e triângulos) e, em casos especiais, instrumentos construídos pelas crianças. A condição física desses instrumentos é um empecilho real para a realização de experiências em sala de aula. Além disso, no caso do uso de instrumentos convencionais, as questões do barulho, da ordem e da disciplina, voltam a interferir na prática pedagógica, criando novamente o pânico dos professores em relação à perda de controle do comportamento da classe (TOURINHO, 1993, p. 104).

De acordo com outra educadora infantil, os instrumentos de percussão eram usados uma vez ou outra, já que se encontravam em lugar de difícil acesso:

*“Na escola, a gente tem uma bandinha, aí a gente sobe com os meninos pra eles escutarem os sons dos instrumentos. Tem o tambor, tem o reco-reco, tem chocalho, mas é muito pouco. Não uso ela com frequência não. Porque ela não fica na nossa sala não. Tem que subir outro andar. Assim, está disponível pra gente, né, mas é pouco que a gente usa”* (EI 1).

Outra educadora infantil referiu-se ao manuseio dos instrumentos de percussão pelas crianças, mas ela mesma não sabia o nome desses instrumentos. Entretanto, mencionou a utilização de outros recursos como, por exemplo, o uso de desenhos mimeografados para serem coloridos pelas crianças, alusivos às músicas cantadas por elas em sala de aula. Senão, vejamos:

*“Para a prática da música, material de uso deles, a gente usa algum material mimeografado, de frases, de desenho. Tem uma bandinha aqui na escola que a gente está trabalhando o ritmo, às vezes a gente coloca em roda para poder tocar chocalho, toquinhos, eu não sei muito bem os nomes dos instrumentos, mas a gente tem isso” (EI 2).*

Mesmo que a escola possuísse instrumentos de percussão para a prática musical, sua utilização não era assegurada pelas educadoras infantis, como mostram os relatos abaixo:

*“A gente trabalha mais a música oral ou então a gente faz movimentos corporais. A escola até tem alguns instrumentos, mas eu não introduzi estes instrumentos no meu cotidiano, não” (EI 3).*

*“A escola tem uma bandinha, mas eu não uso esta bandinha, e a parte teórica da música, a gente não encontra nenhum livro aqui na biblioteca pra professor, não tem nada” (EI 4).*

Além dos instrumentos de percussão, o aparelho do som e o CD também foram apontados por algumas professoras como recursos e materiais didáticos disponíveis e de fácil acesso:

*“Instrumento não, só o aparelho de som que a escola disponibiliza para que eu possa tocar o CD” (EI 2).*

*“Dentro da sala de aula às vezes eu pego o “sonzinho” que eu ligo pra eles. Eu brinco com o pandeiro, marco qualquer compasso, porque eu também sou ruim de marcar estes compassos, mas eu brinco com os meninos assim, com o que a gente tiver na mão, ali na hora. E normalmente é o “sonzinho” que eu ligo pra eles, mas nenhum outro recurso” (EI 7).*

Apenas um professor de música (PM 1) mencionou utilizar, além de instrumentos musicais, livros didáticos como material de consulta e apoio à sua prática pedagógica em música. Entretanto, conforme o depoimento desse professor, manipular instrumentos musicais era como *manipular o mundo*. Percebendo, então, as dificuldades das crianças ele procurava ajudá-las a manipularem melhor os instrumentos:

*“Eu tenho livros didáticos, mais prá consulta, mas aqui eu não utilizo o livro. Uso os instrumentos. São disponíveis para os alunos e eles manipulam. Crianças são delicadas, elas estão aprendendo. Se tem uma dificuldade que eu possa achar que é dificuldade é onde que eu tenho que trabalhar. Elas estão começando a aprender o mundo, manipular o mundo. Então, assim, tenho que ver como que elas estão pra ver o quê que eu posso ajudá-las para manipular melhor. É uma observação”* (PM 1).

Três educadoras infantis fizeram coro ao relatarem que faziam uso de objetos diversos e da sucata na construção de instrumentos sonoros, pelas crianças, porém, cada uma à sua maneira. O uso desse material era indiscriminado, não revelando um objetivo claro ao ser manipulado e explorado pela criança:

*“Nós confeccionamos instrumentos, chocalhos, com materiais recicláveis, garrafinhas de Pet”* (EI 2).

*“Uso um número maior de instrumentos que eu posso, tipo flauta, vários tipos de flauta. Gosto muito do som da pianica com as crianças, elas gostam, aquele som atrai muito as crianças, elas gostam. Uso um atabaque, instrumentos de percussão quase todos, porque o colégio tem um arquivo de instrumentos muito bom. De percussão eu tenho de tudo, e muito instrumento com sucata também, porque outro dia eu fiz um instrumentinho que tem um sonzinho lindo, lindo, lindo: cabo de vassoura com tampinha de cerveja aberta, tem aquele sonzinho super suave, super doce”* (PM 2).

No relato da professora EI 8 acerca do uso da sucata como material didático nas práticas educativas de música, não percebemos um trabalho criativo e espontâneo da criança. Aliás, a manipulação e construção dos instrumentos sonoros pelas crianças ficavam longe de acontecer, pois era ela mesma que juntava *“copinhos de todinho,*

*aqueles compridinhos, boto tampinha lá dentro, lacro e eles fazem chocalho*”, fazendo nossas as suas palavras. (EI 8).

Semelhante à educadora infantil EI 8, os instrumentos de sucata usados pelo professor PM2 também eram confeccionados por ele próprio, e não pelas crianças, conforme nos relatou: *“de percussão eu tenho de tudo, e muito instrumento com sucata também, porque outro dia eu fiz um instrumentinho que tem um sonzinho lindo, lindo, lindo: cabo de vassoura com tampinha de cerveja aberta, tem aquele sonzinho, super suave, super doce”* (PM 2).

Como vimos, os professores utilizavam diferentes tipos de material didático na prática diária de música com os pequenos. Daí, diferentes usos e atribuições geravam, conseqüentemente, um *fazer musical* diferente por parte das crianças.

Maffioletti (2001), ao enfatizar a importância do manuseio de objetos sonoros, observa:

As crianças precisam ter experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros. O manuseio de objetos sonoros cria situações em que será possível agrupar ou separar sons, classificar e seriar. Além disso, devido às características temporais do som, as noções de seqüência: *antes, agora, depois*; duração: *muito tempo, pouco tempo, início, meio e final* são algumas das aprendizagens que o trabalho com instrumentos musicais propicia (MAFFIOLETTI, 2001, apud CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 131-2, grifos do autor).

Uma educadora infantil, que afirmou trabalhar com a coordenação corporal das crianças, *“fazendo gestos, que eles vão ter que repetir”* (EI 9), lembrou o uso de fantoches como material pedagógico para ensinar algumas músicas. Sua intenção era, conforme afirmou, mostrar às crianças os personagens *ao vivo* e ilustrar as canções ensinadas e cantadas pelas crianças pequenas, além de apresentar-lhes conceitos presentes na letra da canção. Eis o seu relato:

*“Eu gosto muito de trabalhar com a coordenação corporal deles, trabalhando, fazendo gestos, que eles vão ter que repetir. Mas, com algumas músicas, eu trabalho com fantoches, aí eu tenho fantoche de palitinho, fantoche de dedinho, ou outros tipos de instrumentos. Por exemplo, tem música que tem cor, a do pintinho amarelinho, aí eu pego o pintinho amarelinho e mostro para trabalhar a cor, a música. Então, às vezes sim, às vezes, não”* (EI 9).

Em nosso ponto de vista, essa educadora infantil focalizou, em sua proposta de trabalho com fantoches, uma ação repetitiva e estereotipada cujo modelo era ela, a professora. Ademais, nessa prática, a descoberta, a iniciativa e a livre expressão da criança parecem desaparecer em meio a modelos já definidos a serem copiados.

Eis a opinião de Tourinho (1993), a respeito:

Quando os instrumentos musicais finalmente chegam às mãos dos alunos, um segundo tipo de transformação nas relações pedagógicas passa a acontecer: é a passagem da atração inicial, coberta de receptividade, para a concretização de ações imitativas, desintegradas e desvinculadas, tanto da inquietação e ousadia que tinge os atos de aprendizagem quanto da relacionalidade característica dos elementos musicais (TOURINHO, 1993, p. 105).

Entendemos, pois, que cabe às educadoras infantis pesquisar os vários instrumentos sonoros disponíveis para, então, planejar o trabalho musical com as crianças, conforme faz esta professora:

*“Não uso com as crianças não; eu utilizo para mim. Eu uso objetos, eu busco objetos que geram sons, que chamam a atenção dos meninos. O garrafão de água, eu tenho um tamborzinho, o pandeiro eles gostam muito, eu gosto também. Estou separando alguns materiais por agora, para a gente fazer, aproveitando, reutilizando algumas coisas de plástico que dá algum som. Também estou tentando fazer alguma coisa com sementes, caxixis. Eu gosto de instrumento, eu acho que eles têm que conhecer e tocar, sentir o som. Eu acho que os meninos têm o direito de conhecer coisa boa, um instrumento mesmo, o brincar, o manipular mesmo, que eu acho que os recicláveis fazem um pouco esse papel, de fazer com eles o que quiserem”* (EI 5).

Com efeito, o uso constante do garrafão de água como tambor passou a ser, para essa educadora infantil, o condutor e mobilizador das práticas musicais. Nessa escola, o garrafão de água tornou-se a *marca registrada* dessa educadora. Um garrafão de água mineral vazio, que era usado como se fosse um tambor, de som forte e vibrante, que atraía e arrastava *multidão* de crianças, não só as da turma dessa educadora infantil, mas também as crianças da escola como um todo. Por onde ela passava, principalmente quando caminhava em direção ao espaço externo da escola, a meninada ia atrás.

A prática dessa professora (EI 5) encontra ressonância em Maffioletti (2001):

A experiência tem mostrado que o manuseio sistemático de objetos sonoros permite a estruturação de pequenos jogos ou peças musicais. As crianças desenvolvem formas de trabalhar com os sons que permitirão organizar suas ações e realizar atividades expressivas com esses materiais. Agindo assim, as crianças aprendem a fazer parcerias, criam e reproduzem pequenas combinações, que são esboços das regras que regem os sons de sua cultura (MAFFIOLETTI, 2001, p. 131).

Em resumo, os relatos dos educadores mostraram que a música era desenvolvida no contexto escola-sala de aula de modo restrito e sem objetividade. Além da insistência do cantar por cantar, conviviam ali diversas e variadas práticas e discursos. Não percebemos orientação lúcida por parte da coordenação nem reflexão por parte dos educadores que os levassem a (re)conhecer os reais objetivos da música para o desenvolvimento da criança, para além da simples audição musical e da prática do canto.

#### **6.3.4 Concepções de educação musical no contexto da educação infantil**

As atividades pedagógicas propiciadas por meio da linguagem musical dizem respeito à relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O modo de conceber o processo e o objeto dessa aprendizagem é que valoriza a ação pedagógica inserida na prática social, tornando-a, dessa forma, mediadora entre o individual e o social.

Muitas vezes, imaginamos e planejamos propostas de ensino que não correspondem aos resultados esperados, embora consideradas as melhores. Mas ser professor é permitir-se a si próprio, interromper uma ação para refazê-la de outro modo, buscando outro caminho. E, no nosso entendimento, o caminho é proporcionar vivências significativas ao aluno. Entretanto, não são só vivências que se desenvolvem nas aulas de música. O conteúdo, o elemento teórico, também faz parte do produto final. E, ao conciliarmos prática e teoria possibilitaremos ao aluno aprender.

Nesse sentido, o educador não precisa ser um *músico* na acepção da palavra, o importante é que possua formação mínima para trabalhar conteúdos teóricos, necessários à síntese do conhecimento.

Com referência à conciliação da teoria com a experiência musical, Snyders (1992) ressalta:

A aula de música constitui uma ocasião bastante privilegiada de colocar-se em *uníssonos* com os outros, de escutar uns aos outros, com as habituais ressonâncias de conhecer-se, apreciar-se, aceitar-se. [...] Na experiência

vivida, isto forma um todo: no entanto, o papel do professor é ajudar os jovens a analisar esse todo, a tomar consciência de que os diversos elementos que o compõem não se situam no mesmo nível (SNYDERS, 1992, p. 88-9, grifos do autor).

Nessa perspectiva, precisamos ter clareza de que a educação musical vai muito além das simples atividades de cantar e possui caráter de saber científico, de conteúdo próprio. E Uriarte (2004, p. 249-50) ainda acrescenta que [...] “a Educação Musical tem um escopo maior. Além do aspecto de introduzir o aluno no domínio de um campo de conhecimento que envolve atividades de composição, execução e apreciação musical, a Educação Musical é vista como um processo para a formação de um ouvinte crítico.”

Encerrando este capítulo, fazemos nossas as palavras de Tourinho (2003):

A defesa do ensino de Arte na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações, reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade (TOURINHO, 2003, apud BARBOSA, 2003, p. 31).

A seguir, apresentaremos dados obtidos nas entrevistas com os educadores, os quais nos possibilitaram a análise das concepções a respeito da música e sua prática nas instituições de educação infantil. No contexto dessas práticas, qual o lugar da música como linguagem a ser explorada e desenvolvida pela criança? Que importância é atribuída à música no fazer pedagógico cotidiano dos educadores da educação infantil?

#### **6.3.4.1 O educador e sua concepção de educação musical**

Uma questão que nos chamava a atenção nas entrevistas realizadas com as educadoras infantis foi a concepção de educação musical na escola infantil. Muitas acreditam que ouvir e cantar uma música acompanhando um CD colocado no aparelho de som, ou fazer um desenho alusivo à música que acabara de ensinar, ou, ainda, cantar com as crianças ou propor relaxamento após uma atividade realizada são práticas suficientes para uma proposta consistente de educação musical. Acreditam que, dessa forma, atendem às crianças e satisfazem seus interesses e expectativas.

A respeito do uso da música e suas funções na escola de educação infantil, as opiniões divergiram levando-nos a perceber diferentes referenciais. Sendo assim, para analisar essa questão, baseamos nas seguintes categorias: conhecimento, expressão de sentimentos e emoções, comunicação, entretenimento, entre outras. Vimos que possuíam realmente uma concepção de educação musical.

Com efeito, as práticas de música na educação infantil, segundo dados das entrevistas, ora voltam-se para uma perspectiva alfabetizadora podendo auxiliar na ação pedagógica diária, com funções utilitárias, como a fixação de conteúdos, transmissão de conhecimento, ora revestem-se de um caráter puramente de entretenimento e lazer, como um adendo das festas e comemorações previstas no calendário escolar. Exemplificando, apresentamos alguns trechos extraídos dos depoimentos dos educadores, que mostram formas e modos distintos de conceber e entender a presença da música no contexto da educação infantil:

*“Eu acredito que para os meninos ela traz a interação, ela traz o ritmo. Eu vejo muito a questão do ritmo, da corporeidade, da linguagem oral, do movimento. Acho que ela engloba estes aspectos”* (EI 3).

*“Eu acho que é uma educação onde a gente consegue inserir a música, que a gente consegue trabalhar ritmo com eles, que eles consigam perceber, fazer a interpretação das letras, saber ouvir uma música, saber cantar uma música, eu acho que é nisso que consiste a educação musical”* (EI 4).

*“Eu acho que a educação musical trabalha corpo, movimento, trabalha a questão de ritmo, dos sentidos, né, de escutar, de percepção, de ter que parar”* (EI 6).

Nesses relatos, a concepção que prevalece entre as educadoras infantis é a de que a música, em primeiro plano, é entendida e pode ser simplificada no âmbito do ritmo. Por que o ritmo? No nosso entendimento, ao identificarem a música com o ritmo, concebem-na como movimento associado à corporeidade e ao desenvolvimento psicomotor, aspectos esses presentes no processo de desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, a insistência pelo elemento ritmo pode estar relacionada à necessidade de canalizar as energias dos alunos para atividades ordenadas e disciplinadas, conforme vê esta professora:

*“Eu acho que tem a ver com tudo, com ritmo, com a criança, e até mesmo pra poder ter concentração. Eu não sei muito bem de música, mas eu acho que é para saber os tons, se é grave ou agudo, forte, fraco, começar a distinguir. Estou um pouco por fora sobre música” (EI 1).*

Vale lembrar que a palavra ritmo vem do grego *rythmos*, que significa fluidez. Em latim, *mov* implica *movimento* e *mot* *moção*. Do infinitivo *movere* vem o significado *mover*. O ritmo e, principalmente, a (e)moção foram associados ao movimento, na concepção dos pensadores da antiguidade (LOUREIRO, 2003, p. 160).

De acordo com Willems (1970, p. 18), músico e educador suíço, “o ritmo é um elemento de vida e, particularmente, de vida fisiológica, cuja origem prática se acha no corpo humano”. Nesse caso, conceber o ensino da música através do ritmo tem a sua razão de ser. Como elemento de vida, o verdadeiro ritmo é inato e inconsciente, revela emoções, sensações e sentimentos.

Jeandot (1990), concordando com Willems (id., *ibid*), ainda acrescenta:

Ser e não ser: eis o ritmo. Ele é o elemento mais essencial da música; determina seu movimento e sua palpitação, e representa, em última análise, o contraste entre o som e o silêncio. O ritmo vital é marcado por tensões e relaxamentos energéticos sucessivos, condicionados no dia a dia por nossa movimentação e por nosso ritmo fisiológico. Essa noção rítmica instintiva, a que se mesclam elementos sensoriais e afetivos, constitui a base de nosso senso de equilíbrio e harmonia, essencial para que nos situemos no mundo e percebamos seus limites e contornos. [...] A criança possui essa noção instintiva de ritmo, mas a princípio não tem controle sobre ele, devido à falta de maturação de seu sistema nervoso, que a impede de estabelecer as coordenações neuromusculares necessárias (JEANDOT, 1990, p. 26).

Aproximaram-se da concepção de educação musical como um momento de trazer à tona a questão do sensorial, da *escuta* e da sensibilidade da criança, os relatos de três educadores:

*“Eu acho que tem a questão da sensibilidade. Tem que ter acesso para ouvir as diversas formas de música, eu acho que*

*está um pouco nisso. A pessoa ter a oportunidade de ouvir um clássico, um popular, até para ela ter uma forma de criticar ou gostar de um mais do que do outro um ritmo, um estilo, é um processo” (EI 5).*

*“Eu tenho que falar pra você da faixa etária que eu estou. Este trabalho que eu faço aqui na escola é com crianças sensório-motoras, trabalho que eu faço de muita psicomotricidade e a música, os elementos sonoros na música muito no corpo, porque são crianças corporais. Então são atividades que eu vou fazer com que ele, de música, estimular bastante, usar da música para estimular aparelho fono-articulatório, estimular um melhor conhecimento dele, do corpo dele, do corpo dele no espaço, em relação ao colega, pra esta faixa etária eu ainda vejo muito voltado pra isso” (PM 1).*

*“Eu acho muito importante trabalhar a música com eles, porque a partir da música a gente vai conseguindo maior atenção, maior sensibilidade, porque hoje em dia, a gente percebe que o que eles conhecem de música, não é uma coisa agradável, que vá proporcionar o bem estar para eles. São músicas mais agressivas. E alguns deles só têm acesso a esse tipo de música. Então, quando a gente tem oportunidade de trabalhar cantigas de roda, eu vejo até que as mães ficam até satisfeitas, mesmo não tendo tempo de trabalhar com os próprios filhos, mas elas gostam. E acham muito importante que esse tipo de trabalho seja feito aqui na escola” (EI 8).*

Como podemos notar, a professora EI 8, indo além, vê na educação musical a possibilidade de levar as crianças a “*maior atenção, maior sensibilidade*”, pois julga que a música ouvida pelas crianças hoje em dia, não vai “*proporcionar bem estar para eles.*” Em seu julgamento, as músicas são “*agressivas. E alguns deles só têm acesso a esse tipo de música*” (EI 8).

Desse modo, a educação musical é entendida como um meio de proporcionar à criança outro tipo de escuta musical, já que *o que eles conhecem de música, não é uma coisa agradável*, não é considerada *ideal* pela professora. Parece haver, por parte dessa educadora infantil, certa *preocupação* em trabalhar com as cantigas de roda, pois, desse modo, estaria proporcionando o contato e o acesso às músicas mais próximas da realidade da criança. Essa perspectiva, de certa forma, faz coro com as mães, tendo até

mesmo o seu consentimento, pois “*elas gostam e acham muito importante que esse tipo de trabalho seja feito aqui na escola*”, como comentou a professora EI 8.

Não podemos negar que a criança, desde muito pequena, está susceptível à produção musical veiculada pela mídia, que exerce grande influência no estilo e no gosto (mesmo que inconsciente) do que se ouve. A esse respeito Subtil (2003), assim se manifesta:

Até bem pouco tempo, costumava-se situar tipos diferentes de música para determinadas faixas de idade, e mesmo diferentes classes sociais. Hoje, dada a produção midiática massiva isso parece ultrapassado e é evidente que há uma socialização e homogeneização do padrão de gosto musical. Desde a mais tenra idade, as crianças ouvem e reproduzem as canções de sucesso, especialmente aquelas veiculadas nas novelas, nos programas de auditório, nos comerciais e nos programas de rádio, substituindo as tradicionais canções infantis. Nessa direção seria importante indagar como o conteúdo midiático é escolarizado, isto é, no caso da música, estaria a escola possibilitando um conhecimento musical significativo a partir dessas vivências ou apenas reforçando e avalizando a imposição maciça de um determinado padrão musical? (SUBTIL, 2007, p. 75-6).

Nem sempre as músicas que as crianças conhecem e ouvem soam *agradáveis* aos ouvidos do professor, principalmente se há uma distância entre o seu *mundo* e o *mundo* da criança. Contudo, o professor poderá ajudar à criança entender uma composição musical envolvendo-se com as diversas músicas presentes no universo musical que ronda os muros da escola. Esse procedimento proporcionará às crianças o conhecimento da realidade hoje vivida por elas. À tal realidade, muitas vezes, os professores têm pouco acesso (LOUREIRO, 2003, p. 177).

Realmente, hoje, a criança está mais susceptível às influências e aos modismos impostos pela cultura midiática que, sabiamente, impõe modos de ser, pensar, de comunicar, enfim, de agir e viver em sociedade. Nessa perspectiva, o professor não pode se desvencilhar da realidade do aluno, cercada de representações transitórias e instantâneas da televisão, dos videogames, da Internet, das quais fazem parte crianças e jovens nos momentos extracurriculares (op. cit., p. 167 ).

Mas, a *escuta* também foi apontada por outras professoras como necessária ao trabalho com a música na educação das crianças. De modo geral, elas manifestaram a necessidade de ampliar a percepção auditiva das crianças, para ouvirem os *sons do mundo*. Reconhecendo os limites para um trabalho musical que permita uma relação mais próxima da música com o desenvolvimento e as necessidades da criança, a

educadora infantil EI 7, no fragmento abaixo, deixa claro o papel do educador musical no contexto escolar:

*“Eu acho que essa educação musical na escola ela passa mais pela prática do professor de música, que sabe as notas, e aí ele conduz esse trabalho visando com que a criança perceba estas diferentes tonalidades, esses diferentes ritmos. É ele que vai trabalhar com as crianças para essa formação. Ele fala muito de pauta sonora, dos sons do ambiente, isto é muito legal. Eu trago um pouquinho desta prática para o meu dia quando eu falo assim: vamos escutar o que está passando lá na rua? Som de que carro? Aí eles falam, é moto! Aí eu falo: enganei vocês! Se a gente não falar deste ambiente sonoro, não chamar a atenção, o mundo é tão visual que eles não percebem, se a gente não falar: escuta este som! O som está em tudo. Se você pensar, por exemplo, no processo de alfabetização que a gente trabalha muito com crianças de 5-6 anos, se a gente pensar bem, se a gente consegue abrir o ouvido da criança pros sons do mundo, a fala e a linguagem nada mais é que um som de mundo. Então, na medida em que eu falo com eles: olha, eu vou falar esta palavra, veja que som que tem? Ou seja, que letra que eu vou escrever a partir deste som. E aí, com aquela sonorização daquela palavra de uma forma talvez mais lenta, eles vão percebendo isto. Acho que isto faz parte. Não sei se eu estou fora do contexto, mas eu acho que isto faz parte” (EI 7).*

A propósito, Maffioletti (2001) destaca a importância de chamar a atenção das crianças para os sons ambientais:

Para as pessoas sensíveis, o mundo está cheio de ruídos, é preciso ouvi-los, percebê-los bem, contextualizá-los, para nos conectarmos com o mundo sonoro, despertando a consciência para os ruídos indesejáveis que danificam nossa saúde. [...] As crianças também precisam de silêncio para povoá-lo com seus próprios sons. Além dos sons da natureza, existe um enorme repertório de sons aprendidos através da televisão, que estão incorporados nas ações e nos brinquedos infantis. Sons de helicópteros, lancha, sirenes, explosões... gritos, inflexões vocais de medo, raiva e dor. Novos sons de aeronaves espaciais, sons sibilantes, sopros ruidosos e uma variedade de grunhidos agudos e graves. As crianças reconhecem os sons característicos das cenas de suspense - o vento que sopra ruidoso, o lobo que uiva... - e divertem-se com as trilhas sonoras das comédias. Elas atendem aos apelos do ritmo das propagandas de salgadinhos e cantam para pedir o produto que deseja comer. [...] As crianças são muito receptivas a esses sons, decifrando e criando significados. Seria uma lástima que perdessem essas habilidades por ocasião de sua entrada na escola (MAFFIOLETTI, 2001, apud CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 126-27).

No depoimento abaixo, encontramos uma concepção de educação musical que vê na música um caráter terapêutico, daí sua função de *calmante*, um meio de se alcançar o equilíbrio, de *normatizar* a criança.

*“É uma coisa muito forte. Eu fico muito satisfeita, quando eu vejo que estou dando conta de passar aquilo para criança. Com o passar do tempo, a gente vê que a criança ta ficando mais calma, mais normatizada, mais equilibrada. Então, você vai percebendo que a música vai dando um equilíbrio para ele, que criança ta transformando de alguma forma. A gente percebe que houve uma modificação com as aulas de música” (PM 2).*

Para esse professor de música, *normatizar* a criança significava poder controlar com a música comportamentos inadequados ou indesejados. Na visão de Maffioletti (2001, p. 134), “na hora em que todos os alunos devem fazer algo juntos, a música aparece como uma forma de homogeneizar o tempo escolar.” E mais, para essa autora, baseada em Fuks (1991), “[...] a presença desse tipo de prática musical é uma forma camuflada de a escola exercer seu poder-pudor”<sup>28</sup>. Ou seja, “a escola desenvolve mecanismos disfarçados de comando, para manter o controle do tempo e do espaço e, assim, preservar a tradição de fazer-se obedecer” (Maffioletti, 2001, p. 134).

Já na visão de outra educadora infantil pensar em prática musical na escola de educação infantil levava-a à questão da presença do professor de música na escola. Ela defendia, ainda, a necessidade de um tempo específico/formal para que essa prática se realizasse no interior da escola:

*“Pra mim, uma educação musical, eu penso o seguinte: Este trabalho com música, a forma como eu trabalho com música, muito interessante. Eu só acho que tem a acrescentar, mas eu acho que a escola tinha que ter um horário de música. Aí, sim, seria uma educação musical. Uma professora que viesse trabalhar, que tivesse um horário praquilo, sabe, dedicar àquilo. Então, a professora, nós temos aula especializada de Educação Física, de Ética Cristã, quer dizer, aula especializada de música, eu acho que as crianças só teriam a acrescentar. Eu acredito que é bacana a forma como eu trabalho, porque na educação infantil não tem jeito de uma professora não trabalhar com música, mas eu acho que tinha que ter um horário específico mesmo” (EI 9).*

---

<sup>28</sup> Nos termos de Fuks (1991, cap. 2).

Essa educadora infantil, ao destacar a importância do professor especialista em música, sugeriu a parceria, um trabalho compartilhado. Mesmo considerando que seu trabalho com música fosse *muito interessante*, acreditava que um trabalho subsidiado pelo professor especialista *só teria a acrescentar* (EI 9).

Alguns pesquisadores vêm discutindo a questão dessa parceria, e têm mostrado a importância de um trabalho conjunto entre unidocente e especialista. Para Figueiredo (2004, p.56), por exemplo, na formação do professor generalista, a preparação para o trabalho artístico e, em especial, para o trabalho com música, não é suficiente e vem sendo tratado de forma superficial pelos cursos formadores desses profissionais.

Ante a fragilidade da formação inicial do professor unidocente para o desenvolvimento de um trabalho musical escolar, condizente com os objetivos e conteúdos da área, Bellochio (2005) considera que

[...] um trabalho musical de qualidade, no espaço escolar, também passa pelo comprometimento com a educação, em sentido amplo. A proposta, tanto de formação de professores quanto de práticas educativas para o ensino de música na escola, deve ser tomada como uma conquista coletiva entre unidocentes e especialistas em música, de modo que estes profissionais compreendam que, se saber o conteúdo musical é necessário para ensinar música, saber o quê, para que e para quem ensinar é da mesma forma importante, dentro de uma perspectiva de educação consciente e comprometida com o desenvolvimento humano (BELLOCHIO, 2005, p. 93).

Percebemos, então, nas falas dos educadores, que as diferentes concepções e percepções sobre música e as propostas distintas do fazer musical apresentadas refletem um modo particular, peculiar de entender o seu sentido e o seu significado no contexto da educação infantil. Ancoradas na prática e no *achismo*, o conhecimento musical específico, da forma como é entendido, parece não ser suficiente para que os educadores possam desenvolver um trabalho musical sistematizado, coerente e significativo que atenda à faixa etária com a qual trabalham.

Quanto ao papel da música na educação infantil, ficou claro que os educadores reconhecem a importância dela (música) para o trabalho diário com as crianças. Atribuem diferentes funções para a música no contexto escolar, a saber: música como recurso didático; música para relaxar; música como fonte de prazer e ludicidade; música como mecanismo de controle, *ampliar vocabulário, mudar a coordenação motora*; música como meio de transmitir valores; para trabalhar aspectos da cultura. Assim, ao mesmo tempo em que servem da música para uma diversidade de atividades musicais,

vêm necessidade de um profissional da área, com formação específica em música, para atender às necessidades, curiosidades e expectativas das crianças.

Nessa direção, seguindo alguns depoimentos, o papel da música na educação da criança é possibilitar a formação de hábitos e controlar comportamentos. Sobre isso, relataram os entrevistados:

*“Eu acho que é muito importante. Tem a ver com tudo: com aprendizado, com limite, prender a criança. Às vezes, aquela sala está agitada, você não consegue dar o que você tem que dar, aí você coloca uma música, dá uma relaxada, a criança volta a concentrar. É uma das técnicas que a gente usa na educação infantil é a música. Eu acho que já faz parte do mundo da criança” (EI 1).*

*“Acho que a música contribui para um pensamento melhor, um comportamento mais calmo, menos gritado, a sensibilidade da criança” (EI 8).*

*“É formação mesmo. Eu acho que é um conhecimento especializado, que a criança não vai encontrar em qualquer lugar, a não ser que ela vá para uma escola que tenha aula de música em si onde ela vai ser alfabetizada musicalmente. É um conhecimento especializado sim. Quando a criança está tocando um instrumento, uma bandinha, por exemplo, ele tem que esperar a vez dela, não pode sair tocando assim, de qualquer jeito. Então, é tudo isto. Eu acho que equilibra, organiza, vai colocando a criança no seu lugar, vendo as coisas de uma forma diferente. Eu acho que a música também ajuda muito a criança a conceituar as coisas, isto é um papel importantíssimo da música, ela consegue ver os conceitos das coisas de uma maneira muito mais fácil. Pros pequeninhos, por exemplo, o grande, o pequeno, o alto o baixo, com música eles percebem isto, o aberto o fechado, eles vêem isto de uma maneira tão lúdica, tão leve, eles aprendem, ao invés de você ficar falando isto é aberto, isto é fechado. Trabalhar com menino pequeno é muito bom” (PM 2).*

Tourinho (1993) tece o seguinte comentário a respeito das práticas musicais que envolvem o uso dos convencionais instrumentos de percussão:

Quando os instrumentos musicais finalmente chegam às mãos dos alunos, um segundo tipo de transformação nas relações pedagógicas passa a acontecer: é a passagem da atração inicial, coberta de receptividade, para a concretização de ações imitativas, desintegradas, e desvinculadas tanto da inquietação e

ousadia que tinge os atos de aprendizagem quanto da relacionalidade característica dos elementos musicais. Por exemplo: um aluno recebe um triângulo, espera a hora de poder tocar, e ouve o pedido da professora: *toque um som forte*. O aluno seguinte, segurando seu pandeiro, ouve: *toque um som suave*. Subsequentemente, outros pedidos vão acontecendo [...]. A fragmentação do fenômeno musical (e educacional) presente nessas situações equipara-se àquela que acontece no ensino de Comunicação e Expressão quando a professora, com o intuito de *ensinar* a letra *h* enche o quadro negro com palavras que devem ler e repetir: *havaiana, homeopatia, hepatite ou herança* (TOURINHO, 1998, p. 105, grifos do autor).

Para o professor de música PM 2, vários fatores concorrem para justificar a importância da música na educação da criança: oportunidade de acesso a um conhecimento especializado, disciplina, formação de hábitos e conceitos e auxílio de outras atividades curriculares. Entretanto, ele não fez referência à adequação necessária para o desenvolvimento das potencialidades e da capacidade criativa da criança.

Outro professor de música, de modo semelhante ao professor PM 2, justificou as práticas musicais na educação infantil apontando diversas funções da música na escola:

*“Acho que o papel da música é fundamental para a educação da criança, até para o adulto mesmo que não estudou música, porque traz para a socialização, trabalha aspectos da atenção, da concentração, do ritmo, da cultura, tudo isso. A música aproxima as pessoas, a música desinibe, sabe. Então, eu acho que a música é fundamental para todas as pessoas, tanto crianças como adulto”* (PM 3).

Já para este professor, a música na educação da criança pequena está relacionada à autopercepção, trabalha sentimentos:

*“Para a criança de 0 a 7, que é a faixa de idade com que eu trabalho, para que ela tenha uma melhor percepção dela, uma imagem corporal, trabalho muito com as sensações, emoções, muito, muito. Este autoconhecimento de materialidade, de tempo”* (PM 1).

E para algumas educadoras infantis, a música está relacionada com a brincadeira, com os movimentos, com os jogos. Através dela, é possível trabalhar as demais linguagens com a criança:

*“Eu vejo a música como uma questão lúdica, que eles cantam, eles brincam, eles interagem com uma música que às vezes eu coloco para eles, uma brincadeira, ou uma outra coisa assim. Eles põem o corpo em ação, em movimento, brincam, cantam. Eu vejo a música como fundamental para a educação infantil, porque ela traz o lúdico para eles” (EI 3).*

*“A música, no caso da educação infantil, nessa primeira etapa da educação infantil, que a gente chama de primeiro ciclo, que é de 0 a 2 anos, tem um papel fundamental. Para mim, ela é o eixo fundamental. Ela trabalha múltiplas linguagens com a criança, que é a corporeidade, a linguagem oral, os movimentos, a linguagem do corpo. Tem uma interface com a história, com o faz-de-conta. No meu trabalho, eu acho que ele é fundamental na educação infantil porque trabalha todas essas áreas. Eu acho que é uma múltipla linguagem porque você trabalha todo o desenvolvimento da criança com ela” (EI 5).*

Na visão das duas educadoras infantis apresentadas abaixo, a música está relacionada não só ao aspecto lúdico, mas também à função de auxiliar outras atividades curriculares:

*“Eu acredito no seguinte: eu trabalho a música dentro de uma visão. Eu trabalho a música para ampliar vocabulário, pra acrescentar, pra mudar a coordenação motora desta criança” (EI 9).*

*“Eu vejo que a música é muito importante, principalmente porque atrai a criança. E como na educação infantil a educação é brincar, é através do lúdico, do jogo simbólico, a música é o lúdico, é o simbólico, então as crianças aprendem através da música. A gente trabalha muito assim também, o significado da música, por exemplo: uma baleia. Que nem a gente vai medir, a gente mediu o tamanho da baleia, aí a gente vai lá para quadra, o quanto que é trinta metros, porque eles amam a música da baleia. Não só isso, eu sinto que a música tem que ter esses momentos, pra relaxar, a música pode ensinar, que nem esta questão da baleia. O professor pode jogar uma música pra sala prá poder ensinar uma outra matéria e vai ser uma coisa lúdica, simbólica, muito mais significativa do que você só jogar a matéria no quadro. É o que nem o brincar” (EI 6).*

Como podemos observar, para a educadora infantil EI 6, por meio da música pode-se ensinar, e melhor ainda se for brincando. Acrescenta, no entanto, que a brincadeira perde seu sentido e significado quando “*se joga uma música pra sala prá poder ensinar uma outra matéria*”.

Diferentemente das anteriores esta educadora infantil destaca a importância da música como meio de aproximar a criança da cultura e de outras manifestações artísticas:

*“Eu acho que a música é a via prazerosa da aprendizagem do indivíduo de ter cultura. Eu acho que é por ai, porque eu não posso pensar em música sem pensar cultura. Eu acho que isto é fundamental porque se você abre um projeto para estudar cultura mineira é impossível se você não trouxer imagens, músicas, desenhos e obras de arte de vários artistas. Se você não trouxer a cultura via arte, via poesia, por exemplo, pro seu projeto, ele fica seco; eu penso assim. Se você traz pra dentro de seu projeto a música, a poesia, a arte, e outros tantos campos da arte, você parece que faz ficar mais maleável, mais humano o seu trabalho. Mais rico também” (EI 7).*

Seu depoimento parece harmonizar-se com Penna (2001) ao afirmar:

O ensino de arte precisa se comprometer com o projeto de ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística do aluno. Para tanto, é necessário reconhecer como significativa a diversidade de manifestações artísticas como significativa, “adotando” a vivência do aluno como ponto de partida para um trabalho pedagógico que possa, realmente, resultar em mudanças no seu modo de se relacionar com a arte em seu cotidiano (PENNA, 2001, p. 165).

Destacamos, ainda, os comentários de duas educadoras para as quais a música aparece como uma linguagem específica e, como tal, deveria ser trabalhada por um especialista da área. Senão, vejamos:

*“Eu acredito que a professora de música, ela tem que ter uma formação até mesmo porque a criança é muito curiosa, trazer instrumentos, mostrar os tipos de som dos instrumentos, deixar a criança manejar, pegar nos instrumentos, cantar com eles com o som da viola, seria interessante, coisa que eu não sei como fazer. Ela trabalharia a música dentro de cada faixa etária, usando os instrumentos que poderiam chamar a atenção dos meninos. Eu acho que seria interessante. Eu acho que pelo*

*menos uma vez por semana deveria ter um professor de música” (EI 9).*

*“Fundamental. Eu acredito que através da música a gente consegue muitas coisas com os meninos. E fico muito triste da escola não poder ter um profissional específico pra música, alguém que tenha esta formação, que possa trabalhar com os meninos especificamente, ou o ensino de um instrumento. Apesar do educador infantil querer inserir e procurar inserir a prática musical eu acho que a nossa formação é muito rasa para isso. A gente pega o referencial curricular, o que o governo nos propõe através da Escola Plural, no caso do Estado, da Sagarana, é muito bonito, mas falta ainda o profissional específico da área de música. Por mais que a gente queira fazer, esta figura diferente faria os meninos olharem a música de uma forma diferente” (EI 4).*

A leitura desses depoimentos nos conduz a pensar que, embora as educadoras reconhecessem a importância da música no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, as respostas apresentadas sugerem uma multiplicidade de concepções e funções atribuídas a ela para justificar um trabalho específico na educação infantil. Em seus argumentos, por vezes, encontramos a música exercendo mais de uma função, entretanto, sem apresentar a dimensão da teoria que fundamente a prática musical e os argumentos para tal. Portanto, para nós, fica a ideia de que os conhecimentos que possuem sobre música não são suficientes para que apresentem e justifiquem, com clareza e objetividade, o papel que a música pode exercer na educação mais ampla da criança.

Diante do exposto, partimos para outro polo de nossa análise. Pretendemos, dando continuidade ao exame dos depoimentos, averiguar se as escolas, então envolvidas nesta pesquisa, orientavam os educadores em suas práticas musicais no cotidiano escolar, segundo uma concepção de música própria.

Pelo que nos disseram os educadores, algumas reflexões nesse sentido são possíveis. De fato, os depoimentos revelaram diversas concepções de música relativas à educação infantil, fruto dos discursos das escolas. De certa forma, os depoimentos a seguir expressam essa ideia:

*“A gente não tem essa aula especializada de música, né, que vem um profissional para nos orientar. E, assim, o que a gente tem é o que a gente traz do fora mesmo, são as músicas infantis*

*que a gente conhece, de CDs que a gente compra. Especializado, assim, uma orientação mais específica, não” (EI 1).*

*“A gente sabe que é essencial trabalhar a música, mesmo não tendo formação específica para isso mas, dentro do que a gente tem, do suporte, a gente apresenta estas músicas para eles, mas a gente não tem aqui na escola esta orientação, não. A única coisa que a gente não trabalha é com música que tem a ver com a religiosidade ou música popular, do cotidiano deles. Eles cantam muito Funk, e isto a gente tem consciência de que não é tipo de música que a gente quer apresentar para eles. A gente quer apresentar outras” (EI 3).*

*“Tudo que a gente faz é a busca autônoma. Nem livros sobre isso a Prefeitura nos enviou. Existem alguns cursos que a secretaria municipal de educação promove, muito na área de letramento, na área de alfabetização, muito na área que eles chamam agora de numeramento, a parte de matemática, de raciocínio lógico, mas na área de música eu não vi nada ainda” (EI 4).*

A ausência de orientação para um trabalho específico de música, por parte da escola, foi reconhecida pela maioria dos educadores que fizeram coro ao relatar o pouco envolvimento da instituição na condução dessa prática.

Depreendemos desses depoimentos que a prática musical no interior das escolas era orientada pela própria experiência dos educadores. Era conduzida pelos seus esforços e pelos seus interesses e necessidades, fundamentada no resgate de repertórios infantis armazenados ao longo de suas vidas ou na compra de CDs. A falta do profissional da música, sentida pelas educadoras infantis, fez emergir novas práticas como solução para o atendimento das necessidades das crianças. Desse modo, ampliaram-se as condições para o desenvolvimento de uma prática mais efetiva e coerente com os interesses da criança pequena. De acordo com uma educadora infantil, a orientação da escola resumia-se em disponibilizar *CDs de todo tipo*, o que ela considerava insuficiente para uma prática educativa musical adequada que atendesse aos objetivos pedagógicos da faixa etária com a qual trabalhava.

Da mesma forma, segundo o depoimento de outra educadora infantil, a prática musical em sala de aula era desenvolvida de acordo com a intenção e preocupação de

cada uma das professoras infantis. Não havia orientação por parte da escola, nem mesmo diálogo entre elas, o que possibilitaria a reflexão sobre as práticas, objetivando formular e socializar atividades, ideias e propostas para serem desenvolvidas no dia a dia com as crianças pequenas. Eis o seu depoimento:

*“Por parte da escola, não. Não vejo tanto não. Não vejo muito não. Eu acho que a preocupação maior é do professor mesmo. Nós mesmos, nós nunca assentamos e conversamos, mas nós sempre achamos que isto fazia parte, mas eu não vejo este prazer vindo da direção não” (EI 2).*

Como percebe essa professora, a escola não sentia *prazer* em trabalhar música. Daí, a ausência de orientação explícita e de organização dessa prática no âmbito da educação infantil.

Por outro lado, evitar que as músicas consideradas *impróprias* para a criança pequena cheguem ao interior da escola nos parece ser a principal e única orientação dada pela escola. Aliás, uma professora, em seu discurso, fazendo uso da primeira pessoa no plural, nos dá a entender que não se devem excluir do repertório infantil tais músicas. Essa orientação era compartilhada por todas as professoras, condição para que o canto acontecesse e se desenvolvesse no contexto da sala de aula. Nessa direção, colocando-se diante dessa questão, esta professora sugere que se usem o bom senso e o diálogo, como mostra o trecho a seguir:

*“Olha. Aqui a gente fala muito no bom senso. Então, aquelas baladas de “hoje é festa lá no meu apê” essas coisas a gente não canta. Este tipo de música pode até vir para dentro da sala, mas a gente vai escutar com aqueles olhos: será que está bacana esta música? Teve uma época que a gente passou por muitas músicas muito ruins, sem conteúdo, sem letra, e a pouca coisa que tinha eu achava que era muito apelativa. A gente teve que selecionar, falar com eles: olha, então nós vamos escutar uma do High School Music e vamos escutar outras tantas aqui dos nossos artistas mineiros. Não vamos excluir, porque não é excluindo, mas é considerar com a criança, será que a gente tem alguma coisa mais bacana! Por que nesta idade canta sem saber” (EI 7).*

Mesmo não apresentando uma concepção explícita de educação musical que oriente as práticas musicais cotidianas de seus educadores, segundo esta professora, a escola deveria ter sensibilidade para tratar a questão da música em seu interior:

*“Eu acho que na direção da escola atualmente existe uma sensibilidade muito grande com a questão da música. Ela te dá essa liberdade de trabalho, de investigação, de pesquisa. Este ano a gente iniciou uma coisa bacana, que a gente ta chamando de “O canto que vem de casa”. E assim, a escola, a direção da escola atualmente ela permite esse canto, e está sempre, pelo menos é o que eu observo, em relação à coordenação pedagógica e também à direção, ta sempre buscando um acervo que possa nos oferecer isso. A coordenação pedagógica sempre reproduz alguns CDs, a direção tem essa sensibilidade com relação à música. O educador dá sugestão, oficina disso, oficina daquilo. Aí demos essa sugestão de uma roda de cantiga” (EI 5).*

Na opinião de outras professoras, o envolvimento da escola com a prática musical resumia-se em pedir-lhes que cantassem mais com suas crianças, mas não viam nessas palavras nada de obrigatoriedade. A escola fornecia os CDs quando solicitados, mesmo porque *“tem que ter uma renovação e o mundo está pedindo outras coisas.”* (EI 9), como salienta uma professora. No entanto, para essa professora, fornecer o material solicitado era pouco para incentivar o professor a cantar em sala de aula. Neste ponto, volta-se a questão da ausência do profissional da música para desenvolver o trabalho de educação musical com as crianças. A presença dele na escola, para essa professora, era fundamental para orientar e apoiar o trabalho diário dela com as crianças. Os trechos abaixo reforçam essas ideias:

*“Pra ser sincera, a escola, nas reuniões, coloca a necessidade do professor de educação infantil trabalhar com música diariamente, porque são crianças que precisam, elas gostam, sentem falta, mas não aquela coisa de obrigatoriedade. A gente é que vê a necessidade também e a escola incentiva até certo ponto. Ah, eu vou trabalhar Água, e eu queria aquela música assim: “Numa linda bola azul, que flutua pelo espaço...” Então, a escola já providenciou para mim. A escola incentiva, mas até certo ponto. Ela poderia contribuir mais, ela poderia ver isto por outro lado, contratando uma pessoa para trabalhar, e mesmo assim continuando me dando apoio, por que eu também trabalho assim dentro de sala de aula. Ela não anularia o meu trabalho, ela só teria que acrescentar. Porque, na hora que eu*

*fosse cantar, os alunos diriam: Ah! A gente aprendeu isto com a professora de música! Como é que vocês aprenderam? Então, assim, eu acho que só teria que acrescentar” (EI 9).*

*“Quando eu vim, há mais tempo, a concepção de música era do professor de música que ia fazer as festas, o professor festeiro, aí a escola começou a observar que tinha algo mais. Com o tempo, eles foram vendo que podiam ir além do que fazer uma festa, que as crianças poderiam aproveitar, que fazem parte deste crescimento saudável. Com isto, com estes ganhos, a criança num todo, ela tem ganhos no processo” (PM 1).*

Concluimos, portanto, que a escola não apresenta, de maneira explícita, uma concepção específica de música nem uma posição clara quanto à sua prática no interior da escola. Os professores têm autonomia para desenvolver as atividades musicais no cotidiano. Na percepção dos três professores de música, a escola confia neles, acredita que possuem domínio de conhecimentos necessários à prática de música. Por outro lado, de acordo com um professor de música, *“elas, as coordenadoras, não podem orientar a gente, sabe, então você acaba ficando assim meio sozinho, meio perdido. Porque, não é a área delas, elas não têm isto na faculdade” (PM 2).*

Como salienta esse educador musical, a ausência e/ou desconhecimento da música como saber pedagógico também está relacionado com um problema de formação do profissional/coordenador infantil.

Nessa perspectiva, de certa forma, fica implícito o descompasso entre escola e educador, entre teoria e prática. A percepção do professor de música que se diz *meio sozinho, meio perdido (PM 2)* revela que a prática, por si só, da maneira como é conduzida e trabalhada pelos professores de música, garante a presença e a qualidade da música como área de conhecimento. Mesmo tendo autonomia para desenvolver o trabalho com música com as crianças pequenas, esse professor dirige o seu trabalho para *atingir o objetivo que eles querem com relação à música (PM 3)*. Nesse sentido, afirma Kramer (2005b):

Se partirmos do pressuposto de que o caminho é uma construção coletiva dos sujeitos envolvidos na prática educativa, a teoria assume uma outra dimensão. O movimento de apropriação não se dirige à teoria, mas a própria prática, pois é refletindo sobre os desafios enfrentados na prática que o profissional reconstrói a teoria e apropria-se de seu fazer, tornando-se livre para agir conscientemente (KRAMER, 2005b, p. 148).

Dando continuidade à busca de dados que nos possibilitassem investigar, a partir da óptica dos educadores, como eles concebiam e avaliavam o trabalho que executavam com música com as crianças no cotidiano escolar, propomos, na entrevista, a seguinte pergunta: como você avalia o trabalho em relação às práticas musicais que você desenvolve no cotidiano da escola?

As respostas a essa questão permitem-nos dizer que, as educadoras infantis, de maneira geral, preocupavam-se em oferecer e proporcionar às crianças um trabalho musical de qualidade e satisfatório. Elas acreditavam, e parece mesmo que era um consenso entre elas, que a prática diária do canto constituía a própria prática educativa musical. Os relatos a seguir enfatizam a avaliação que fazem da prática:

*“Eu acho que a gente tem um resultado positivo com as crianças. Sai da rotina, porque eles são muito novinhos pra estar presos a uma carteira e a um quadro na aula, pra estar ali estudando, fazendo uma atividade. Às vezes a gente sai pro pátio, sai dessa rotina. Então, acho que tem um resultado positivo” (EI 1).*

*“Olha, no infantil, eu percebo que as professoras, dentro das possibilidades, fazem o máximo para trabalhar a música. Até um dos objetivos da nossa roda é essa troca, de uma que sabe uma música, canta para outra turma. Há os nossos momentos culturais que a nossa escola tem com o fundamental também. Existe essa troca, tanto na poesia quanto na música, no momento que a gente apresenta para os outros” (EI 3).*

Para algumas professoras, o canto, com maior ou menor intensidade na sala de aula, é tomado como referência para uma avaliação positiva ou negativa de sua prática educativa em música; para outras, o trabalho com música no cotidiano escolar é avaliado sem muita clareza e com algumas ressalvas, conforme veremos nestes comentários:

*“Eu acho que é um grão de areia aqui. É claro que eu procuro dar o meu melhor, fazer o meu melhor, apesar das minhas limitações. Eu acredito que a gente poderia fazer um trabalho muito mais bacana, mas eu avalio assim, dentro do que eu posso, eu acho que está bom. Eu avalio o meu trabalho como um bom trabalho” (EI 4).*

*“Eu acho que tem muita preocupação da direção e da coordenação com relação com essa prática musical. Porque, inclusive, trazem visitantes que tocam, tem a relação de pais que tocam instrumentos, vêm sempre e fazem uma roda conosco, de cantoria, de tocar mesmo instrumento. A escolha de trabalhar a música ou não, ou de vez em quando, vai muito de educador para educador, depende da sensibilidade que ele tem em relação à música. Aí, ele aproveita mais, ou aproveita menos” (EI 5).*

Já a professora EI 6 acrescentou que o seu trabalho também era avaliado pelas famílias, que respondiam positivamente pelo que realizava com as crianças. Seu depoimento, como depoimentos anteriores, mostrou uma prática musical na qual o canto, além de constituir o alicerce dessa prática na sala de aula, é registrado em um *livrinho*, que é enviado às mães ou responsáveis à casa:

*“Que nem a gente aqui na apresentação do dia das mães, o retorno, sabe, até na família, não é só o dia das mães, não. A gente manda aquele livrinho para casa, que é o livrinho com as músicas, então tem todo este contato, casa/escola. Então eles sabem o que a gente está dando e eles cantam em casa. E isso é satisfatório pra gente, porque tem o retorno em casa, sinal de que foi significativo para eles” (EI 6).*

Dando sequência à investigação acerca da avaliação da uma prática pedagógica em música, ouvimos: *sou péssima de memória para música*. Vejamos, pois, o que ela nos disse:

*“Eu sou péssima de memória para música. Eu tenho um acervo ali no mural e quando eu vou cantando eu vou puxando aquele acervo ali. Porque eu canto meia música e esqueço. Igual aquela que eu canto muito com eles: “vou pro campo, o campo tem flores, as flores tem mel...” Essa música é gigantesca, e quando você chega no meio eu já estou procurando meu repertório. E eles cantam ela toda. Porque, por que é uma música que eu comecei a cantar com eles no início de março. Esta música foi cantada a partir da sala, já faz parte do repertório novo deste ano, que eles já dão conta de memorizar uma música maior. Mesmo essa: vou pro campo..., por exemplo, o céu da boca da onça é escuro... Isto tudo eu vou contando para eles. Do que está falando? Céu da boca, o que é céu da boca? Eu acho importante assim, para além do cantar repetindo, pensar na música, eu acho isso bacana” (EI 7).*

Fato é que, embora tenham apontado limitações e dificuldades para o desenvolvimento da prática musical, notamos nelas motivação, boa intenção, enfim, faziam o que podiam na tentativa de realizar um bom trabalho.

Na avaliação dos professores de música, realizar um bom trabalho significava ter aprovação das crianças e a confiança da escola, conforme relatos a seguir:

*“Eu acho legal. Acredito que eles (a escola) entendem o meu trabalho e acho importante eles saberem porque a gente está fazendo isso ou aquilo” (PM 3).*

*“O que eu mais vejo aqui, por exemplo, quando elas vêm para a aula de música, elas vêm sempre pulando, oba, oba, hoje tem aula de música. O que eu acho ainda é que a gente deveria fazer uma prática junto com o professor de sala, vir pra aulas, assistir as aulas pra poder até ver o que é que se faz, como que faz. O que nós não conseguimos porque no horário da aula é o tempo que elas têm com a supervisora. Então, tem um furo aí que poderia melhorar. A gente não acha outro espaço. Já se pensou muito” (PM 1).*

Interessante o depoimento desse professor de música PM 1. Do mesmo modo que as educadoras infantis clamam pela presença do professor especialista em música na escola de educação infantil, como uma via de mão dupla, esse professor reclama da ausência da educadora infantil durante as aulas de música. Parece estarmos diante de um paradoxo. Tal articulação mostra a necessidade de uma prática pedagógica dialógica, com possibilidade de troca entre propostas e práticas e, como assinalou o professor de música, validar a sua prática, para além do *oba, oba, hoje tem aula de música!*

De certa forma, pensamento semelhante apresenta este professor:

*“Eles confiam no meu trabalho. Eu tenho muita liberdade, muita autonomia para trabalhar. Por conhecer bem a escola, conhecer o ambiente, os professores, eu estou sempre indo atrás delas e perguntando: gente, o que vocês estão fazendo, o que vocês estão dando? Isso facilita muito pra gente trabalhar” (PM 2).*

As palavras desse professor nos induz a pensar que, mesmo que haja sintonia entre as educadoras infantis, a prática pedagógico-musical prendia-se aos conteúdos

escolares trabalhados cotidianamente com as crianças. Segundo esse professor, isso facilitava muito o trabalho.

Percebemos, então, que os diferentes modos de avaliar a própria prática pedagógica em música refletiam a concepção de música desses educadores e, em consequência, avaliados, positivamente, pelas escolas.

Também procuramos investigar quanto tempo era destinado às práticas musicais no cotidiano escolar. As respostas não foram unânimes. Algumas educadoras infantis consideravam o tempo disponível, especificamente para a prática musical suficiente, mesmo porque a música estava presente no cotidiano das crianças, conforme relataram os professores abaixo:

*“Eu acho até que eu uso muito, assim, sempre eu estou lá na sala do som cantando com os meninos. Eu uso a música o tempo todo, do bom dia até na hora de dormir. Não sei se isso é demais. Eu sei que eu gosto, e além daquela roda tradicional que a gente faz todo dia com eles. Quando a gente não faz aquela roda nos diversos espaços que a gente tem aqui na escola, que é programado, fico lá no solário, ou na multimeios ou no gaiolão. E quando está chovendo, e não se pode usar um destes espaços, a gente costuma fazer uma rodona e aí envolve os menores. Eles adoram o tambor, né. Esse horário, que a gente faz essas brincadeiras nesse espaço e a gente á sempre na roda de música, eu puxo esta roda, que eu acho bacana, que os meninos gostam do tambor tocando. Mas tem um momento também que eu procuro usar dentro da sala de aula, eu procuro trazer CDs diferentes. Por exemplo, eu trouxe um da época dos anos 60, da Celi Campelo: “Oh! Cupido”. Aí, eles gostaram de dançar. Trouxe também um cd de rock, mas é um rock tipo Skank, trouxe um dia e eles gostaram de ouvir. Então, trazer sempre alguma coisa num momento em que eles não estão para cantar, e sim para ouvir” (EI 5).*

*“Pro maternal de 3 anos eu tenho esse tempo disponível. Aí é que eu acho: você tem que começar a aula cantando. É o que eu falei antes, que às vezes este tempo vai ajudar pro resto da aula. No maternal a gente tem este tempo pra cantar, porque tudo envolve música, a gente trabalha com música o tempo inteiro, então tem que ter a música junto” (EI 6).*

Mas, não é a questão do tempo disponível para as práticas musicais que dificultava sobremaneira o trabalho de cinco educadoras. Mais uma vez, apontaram a

falta de recursos materiais, associada ao pouco conhecimento que possuíam da área e à ausência do educador musical no cotidiano da escola:

*“Eu acho que atende. Eu não sou educadora musical, mas eu tento dar o melhor. Eu procuro fazer o que eu acho que é o melhor para as crianças” (EI 2).*

*“Como a parte musical está presente todos os dias, eu acho um tempo bom. O que às vezes eu me questiono é a falta de recursos que a gente não tem. Outros instrumentos, a gente até pode fabricar alguns, mas é o que a gente trabalha mais com o corpo. Acho que falta a minha disponibilidade, acho que falta até conhecimento. Porque às vezes a gente fala, o que propor com estes instrumentos, o que tocar, que ritmo tirar? Porque, tocar por tocar, sem o conhecimento daquilo, eu acho que não faz muito sentido” (EI 3).*

*“Acho que poderia ter mais, principalmente se tivesse um professor especialista em música. Acho que as crianças aproveitariam mais” (EI 8).*

Como podemos notar, como problema que enfrentam, enfatizaram a ausência do educador musical na escola. Argumentaram dizendo que a falta de conhecimento específico na área e a incerteza do que e do como fazer tudo isso poderia ser minimizado com a ajuda do especialista da área. Revelaram, em seus depoimentos, a separação entre a teoria, da qual, na visão delas, o educador musical é aquele que conhece música e dela se apropria, logo é portador da teoria; e a prática, revelada em suas práticas, no canto cotidiano, *do bom-dia até na hora de dormir* (EI 5). Isso significa dizer que, mesmo havendo tempo disponível para as práticas musicais, com o professor de educação musical esse tempo seria mais bem utilizado e *as crianças aproveitariam mais* (EI 8).

Aliás, quanto ao que poderia ter sido feito, contando-se com o tempo disponível para as práticas musicais, muitas demonstraram insatisfação. Reconheciam suas limitações e caminhavam em direção a um fazer que se construía na própria prática. Muitos, porém, creditavam sua insatisfação à falta de conhecimento específico da área de música orientando suas práticas e, assim, mais uma vez, ouvimos, de outras professoras, reclamações sobre a ausência de especialistas em música no cotidiano das

escolas. Em contrapartida, revelaram a prática de outros professores e, até mesmo, a presença do professor de música em outras escolas:

*“Tem aqui uma professora do 2º período que gosta muito de cantar com as crianças, usa a bandinha. Ela já gosta mais desta bandinha, faz chocalho pros meninos de iogurte, põe arroz, põe os meninos pra tocar. Então, assim, ela está mais envolvida no meio da música. E a música que ela trabalha é a música que a gente trabalha também, é cantar com os meninos, por um som. O que eu sei é que ela gosta de música, ela é assim, mais agitada, envolvida. Não que a gente não faz porque não tem tempo ou porque não goste. A rotina da gente mesmo é que impede, de acordo com a sala” (EI 1).*

*“Lá na outra escola as crianças têm um professor de música, então eles têm uma vivência diferente por isso. No fundamental, não, coitados. Lá é uma escola conteudista, é como se a música já estivesse passado, como se a formação musical dele já estivesse completamente feita. Agora lá tem uma escola de flauta, à noite, gratuito. Tem o coral, tem a flauta doce, da mesma forma que tem o futebol e o judô pros meninos. Então, a maioria do grupo que participa do coral é de meninas e meninos da escola de flauta. Da educação infantil, tem o professor de música, e a gente vê uma atitude totalmente diferente das crianças em relação à música quando há este profissional. Elas fazem coisas diferentes. Ele consegue fazer este trabalho com crianças de até seis anos” (EI 4).*

E, como as educadoras infantis, os professores de música também gostariam de tempo maior para a prática musical, como atestam estes comentários:

*“Os meninos normalmente têm 40 minutos, uma vez por semana de música. Eu acho pouco, não forma um grande vínculo, a não ser com a aula desde pequenininhos, eu tenho um vínculo criado antes, não naquela série” (PM 1).*

*“Aqui no jardim, é meia hora. Pros pequenininhos, maternal I, é um tempo ideal porque a gente não consegue prender muito a atenção de criança de 1, 2, 3 anos mais do que isso mesmo, não. Eles “enfaram” das atividades, tem que tá trocando toda hora. Agora, eu acho, assim, para o Infantil 1, Infantil 2, a gente podia ter uns 40 minutos de aula, eu acho que um pouquinho mais, porque às vezes, tem dia que eles não querem aprender música nova, tem dia que eles falam: PM 2, vamos cantar isso assim, assim, assim. Então, já teve uma vez que eu*

*experimentei. Fiquei meia hora só cantando as musiquinhas que eles estavam pedindo. Eu experimentei fazer com os pequeninhos também, do maternal I e II. O que vocês querem cantar hoje? Tem criança que nem fala, mas eles faziam os gestos, gestinho com as mãozinhas, da música que eles queriam, olha que bonitinho. Não abre a boca prá cantar, mas quer te escutar cantando. É muito engraçadinho...”(PM 2).*

Como vimos, concordando com as educadoras infantis, os professores de música também consideravam curto o tempo destinado às aulas de música. Afinal, com encontros apenas uma vez por semana, era difícil criar *vínculos* entre as crianças e o educador.

Por outro lado, o professor de música PM 2 considerava suficiente o tempo de meia hora semanal para os *pequeninhos*, pois, na visão dele, “*eles ‘enfaram’ das atividades, tem que tá trocando toda hora*” (PM 2).

Assim, se, por um lado, as educadoras infantis sentiam e questionavam a ausência do especialista em música no contexto escolar da educação infantil, “*porque, tocar por tocar, sem o conhecimento daquilo, eu acho que não faz muito sentido*” (EI 3), por outro, desenvolviam modos próprios de trabalhar a música na sala de aula, tentando superar os limites e as dificuldades, confiando na própria experiência e capacidade.

De fato, trabalhar com música no contexto da escola de educação infantil implica conhecer o que as crianças ouvem no ambiente extraescolar. Portanto, as ações educativas em música precisam estar em sintonia com as necessidades e os interesses da criança ou do grupo, tornando-as significativas e atraentes no cotidiano escolar. Além do mais, temos que ter em mente que o momento atual tem trazido, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores e dos profissionais da música uma nova maneira de perceber, experienciar e ouvir música. A mobilidade e diversidade de linguagens musicais não representam obstáculos para a criança, pois elas recebem, com naturalidade, todo e qualquer tipo de música, além daquelas que cotidianamente lhes são apresentadas e postas para apreciação (LOUREIRO, 2003, p. 166).

Entretanto, quando perguntamos como conciliavam a diversidade cultural das crianças com a pessoal durante as práticas musicais, os educadores manifestaram preocupação com a influência da mídia sobre as experiências adquiridas pelas crianças e trazidas para dentro da sala de aula. Por exemplo:

*“Eles vêm de fora com muita música, muito Rap. Essas músicas assim beber, cair e levantar, essas músicas mais pesadas. Eles vêm de fora com isso e chegam cantando. Tento não ignorar, deixo cantar, mas a gente fala assim: vamos cantar uma musiquinha nova? Olha que musiquinha legal! Um CD diferente para ver se tira eles desse mundo, escola estadual, não é discriminando nem nada, mas, é muito misturado” (EI 1).*

*“Olha, em alguns momentos eu vejo que eles trazem música da realidade deles. Algumas com temas mais pejorativos. Então a gente fala: esta música não está muito legal para a gente cantar agora. Aí, eles aceitam, mas eles gostam muito de cantar música de pagode, que eles escutam no rádio, e às vezes eu deixo, até porque estão trazendo o que eles conhecem para dentro da escola. O que me preocupa mesmo são estas músicas mais pejorativas, que trabalham muito com a exploração sexual. Aí eu tento: e aquela outra, e aquela que a gente estava cantando aquele dia? E vou dando um gancho para, junto com o conhecimento deles, dar outros” (EI 3).*

*“Neste momento de rodinha de karaokê, onde as crianças têm a liberdade de cantar o que elas querem, a gente consegue perceber que tipo de música é ouvido. Aqui, tem algumas crianças que chegam cantando samba, pagode, Funk. Através da escola, a gente consegue ter uma visão de como é a casa das crianças, o ambiente onde eles vivem, onde eles estão inseridos. Este é o momento onde a gente pode fazer uma intervenção, até mesmo de conhecer a diversidade. Muitas vezes tenho que buscar no Google pra ver se eu consigo achar quem é que canta, de onde vem o funk” (EI 4).*

*“A mídia está tão dentro da vidinha deles, é tanto programa infantil, que a gente não percebe esta discrepância. A não ser, por exemplo, quando pedimos às crianças que trouxessem para a sala de aula a música de que elas mais gostavam. E aí uma menininha trouxe a Eguinha Pocotó. A professora dela me falou que a menina ficava o dia inteiro com a empregada, e era o rádio que a empregada escutava. Aí, eu fiz uma crítica com os meninos: vocês gostaram disto? Vocês gostaram desta música? O que vocês acharam? Então foi assim até produtivo...” (PM 2).*

Essa questão do repertório musical a que as crianças têm acesso foi colocada nas entrevistas em duas direções. Uns expressaram preocupação com o repertório musical cantado e vivenciado pelas crianças em seu ambiente cultural e familiar o qual, de certa forma, penetrava no interior da escola. Outros afirmaram ser necessário conhecer e

reconhecer o tipo de música que as crianças gostavam. Citaram-se o rap, o funk, jingles, o samba e até música de filme para ilustrar a diversidade musical e, em consequência, a dificuldade deles em lidar com os vários estilos musicais no contexto escolar.

A propósito, Subtil (2007) argumenta:

Os canais privilegiados dessa disseminação são as novelas, os programas de auditório, os *shows ao vivo*, os *clips*, os programas das rádios FM, as *reves*, os bailes *funk*, as grandes festas populares nacionais como o carnaval, as festas juninas, e outras de caráter regional que, pela abrangência midiática, assumem proporções universais. Assim, a mídia, em especial a televisionada, desempenha um importante papel na produção de um repertório semântico fornecendo símbolos, mitos, representações, preenchendo o imaginário de crianças e adultos e também transmitindo a cultura em diferentes dimensões. Ignorar isso é desconsiderar as potencialidades (e limites) desses objetos técnicos que, queiramos ou não, instruem esses sujeitos nas formas de convivência social e de aquisição de conhecimentos sobre o mundo onde vivem (SUBTIL, 2007, p. 78, grifos do autor).

Por sua vez, Adorno (1999), chamando a atenção para a proximidade e a influência da mídia sobre a formação social do gosto musical, afirma:

Se perguntarmos a alguém se *gosta* de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de que a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo (ADORNO, 1999, p. 66, grifos do autor).

Para Adorno (1999), a *indústria cultural*, ao aspirar à integração vertical de seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas também, em larga medida determina o próprio consumo. E mais, a indústria cultural “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1999, p. 8).

Desse modo, “o conceito de indústria cultural denuncia a transformação da arte em mercadoria, numa transformação mais ou menos direta da lógica industrial – produção em série, massificação, planificação, racionalização – para os objetos culturais” (Subtil, 2007, p. 79).

Seguindo nessa discussão, Maffioletti (2001), ao destacar a presença dos sons no cotidiano das crianças, comenta:

Mesmo muito pequenas, as crianças conhecem várias músicas, trazendo para a escola aquilo que aprenderam com seus pais ou assistiram na televisão. As manifestações de alegria, como sorrir, bater palmas, movimentar o corpo, balançar os braços, gritar... são aprendidas e reproduzidas pelas crianças. Considerando que se divertir é uma manifestação cultural – povos diferentes riem de coisas diferentes – precisamos compreender o contexto no qual *rebolar o bumbum* passa a ser um divertimento para crianças pequenas. Muitas vezes ficamos sem saber o que fazer quando a menina de quatro anos imita a loira do *tchan*. Acredito que a repressão dessa manifestação não seria compreendida pela criança, pois ela vê que os adultos se divertem com isso, por que ela não poderia fazê-lo? (MAFFIOLETTI, 2001, p. 127, grifos do autor).

Em adição, em situações como essa, a professora deve se posicionar da seguinte forma:

Legitimar ou não as manifestações populares dentro da escola, criando um espaço para sua realização, ou impedindo que elas aconteçam. Questionar nossos preconceitos e nossos estereótipos pode ser uma forma de encararmos a situação com mais segurança, pois os meios de comunicação estão criando uma outra forma de sentir e perceber o mundo (MAFFIOLETTI, 2001, p. 127).

E, parece-nos que as educadoras infantis EI 2 e EI 5 também concordam com essa autora:

*“Fazemos uma seleção, porque hoje o que eu percebo, e que percebia há uns anos atrás, é que os professores, ao lidarem com a música dentro de sala, eles traziam o gosto deles para as crianças, e eu vi que isto não funcionava. Aí, comecei a escutar na minha casa o que eles cantarolavam em sala, pra ver se valia a pena. Passei, então a fazer da música deles parte da minha prática pedagógica. Eu vi que realmente tinha música que valia a pena. Eu trouxe a música que eles escutam de fora para dentro da sala. Mostrei para eles que eu também gostava, porque acho que sou um espelho para eles. Existe, na verdade, muita diversidade, mas eles costumam gostar das mesmas coisas” (EI 2).*

*“Nesse momento, se tem, ela não aparece. Mas, no trezinho, por exemplo, tem uma aluna que canta esses funks que tem por aí, que eu não sei muito bem qual que é, e ela canta e repete ele aqui. Ele ainda fica um pouco abafado aqui, ela ainda não dá conta. Qual é o acesso que esses alunos que reproduzem algum tipo de aculturação, digamos assim, porque tem a cultura do funk, mas tem também a aculturação do funk, como tem da música popular brasileira. Como é que se trabalha isso? É*

*dando a sensibilidade dele conhecer outros também. Eu acho que o professor tem um pouco esse papel, de investigar, de mostrar que existem outras. A pessoa devia procurar um funk mesmo, investigar. Então, vamos ouvir esse funk de outro jeito? É um ritmo, é bacana? Além de ter um ritmo bacana, tem uma letra bacana. Aqui, eles não cantam muito não” (EI 5).*

Como vimos, enquanto a educadora EI 2 vê a necessidade de trazer para dentro da escola a música apreciada pela criança, e não encarando como dificuldade a diversidade de estilos e gostos musicais, pois, segundo ela, as crianças “*costumam gostar das mesmas coisas*”, a educadora EI 5 considera importante investigar o que se canta dentro da sala de aula citando, por exemplo, a questão da cultura e da aculturação do funk.

Diferentemente dessas professoras, nas entrevistas, duas educadoras trouxeram a questão da religião, relacionando-a com a diversidade. Demonstraram encarar com naturalidade essa questão, pois não interferia no cotidiano escolar, conforme explicou esta professora:

*Eu acho que a gente é até aberto pra família em relação à música. Por exemplo, no dia das mães, uma mãe ofereceu uma música evangélica, aí eu “joguei” a música pro grupo e o grupo amou, porque a menina sabia a música de cor, a menina ensinou pro grupo o ritmo, a música. (EI 6).*

Já, esta professora tem opinião diferente:

*Existe sim. Tem coisas que a gente tem que solucionar, porque depende da religião, mas eu nunca tive maiores problemas não, (EI 8).*

Ainda a respeito da diversidade musical, esta educadora infantil lembrou a vivência musical familiar das crianças cujos pais eram músicos e, conseqüentemente, ouviam diferentes tipos de música:

*“Tem pais que mandam muitos DVDs, CDs para a gente poder ver e ouvir. Tem pais de banda, então aí estes vêm com a cantoria, às vezes a gente vê ali o menino batucando, então você vai saber, o pai tem a música. Acho que esta é uma escola que trabalha a diversidade de um jeito bem bacana. Tudo bem trabalhado” (EI 7).*

Já a professora EI 9 encarava a questão da diversidade cultural e pessoal procurando *ouvir de tudo, de todos os ritmos, dentro do possível*. Mas, o trecho, em suas palavras *“vai explicando pras crianças, dentro da linguagem delas e aí elas vão ouvindo um pouquinho de tudo”* pareceu-nos confuso, precisava ser mais claro. Eis o comentário dela:

*“Ah, eu acho que tem uma riqueza muito grande e a gente procura ouvir de tudo, de todos os ritmos. Por exemplo, tem uma aqui, do CD, que é uma parlenda que acaba virando uma musiquinha. Então, a gente procura ouvir de tudo, dentro do possível, e vai explicando pras crianças, dentro da linguagem delas e aí elas vão ouvindo um pouquinho de tudo” (EI 9).*

Não podemos negar que, diante da atual diversidade de manifestações musicais, justificadas pelo processo acelerado da globalização, inspira-se uma nova postura e busca-se uma nova identidade para a educação musical. Suscita uma nova concepção de aprendizagem que suponha uma ação construtivista de conhecimento, que possibilite a criança interagir com o meio ambiente por meio das relações estabelecidas com o professor e com seus pares (LOUREIRO, 2003, p. 164).

A esse respeito, Martins (1985) afirma que:

O professor de educação musical que se restringe a localismos corre o risco de se auto impor ignorância, a menos que esse localismo seja experienciado dentro da compreensão da sua ação na história da música ou da função social em relação às fontes e raízes que lhe deram origem. O mesmo pode acontecer numa tentativa de utilizar-se da música tradicional sem uma compreensão da sua relação histórica com o momento estudado ou vivido, o que pode levar a uma resposta ou reação artificial, a uma busca desesperada de experiências que são vivas, porém estéreis (MARTINS, 1985, p. 15).

Nesse contexto, o desafio das educadoras infantis está em conhecer o universo e o gosto musical das crianças, dele se apropriarem com vistas a ampliar-lhes o campo de conhecimento dessa área. Nessa perspectiva, educador e criança devem buscar um consenso ao selecionar o repertório a ser trabalhado em sala de aula, com o objetivo de tornar a experiência musical significativa e agradável.

Dessa forma, ante a complexidade que envolve o ensino e aprendizagem da música no contexto escolar, em nossa opinião, é necessário reconhecer a pluralidade e diversidade de expressões, estilos e gêneros musicais. Essa atitude possibilitará o

diálogo e a interação com as mais diversas manifestações artístico-musicais, construídas em diferentes contextos sociais e culturais, evitando-se, assim, possíveis conflitos dentro do espaço escolar.

#### **6.3.4.2 O educador e a música na organização da escola**

O momento atual requer de nós, educadores, a consciência da diversidade de expressões musicais e a necessidade de abranger essa pluralidade dentro do contexto escolar. Não nos parece difícil reconhecer que a música é parte intensa da vida das crianças e que, de um modo ou de outro, dela se apropriam. A questão é saber como desenvolver, na criança, a percepção crítica como ouvinte, diante do fenômeno da massificação, do consumo musical exagerado. E, nesse caso, o papel da escola é de fundamental importância.

Assim, buscando novos elementos para nossa reflexão, procuramos averiguar, nas entrevistas com os educadores, os princípios, os valores e as concepções de educação musical presentes na organização da escola. Acreditamos ser ela uma referência importante e fundamental para o desenvolvimento das práticas educativas em música em seu contexto. Questionamos, assim, a relação entre o discurso e a prática, discutindo o papel e a contribuição da escola no fazer pedagógico musical cotidiano dos educadores que nela trabalham.

Assim sendo, problematizando a questão do planejamento pedagógico, vinculando-o à ideia de conhecimento, e de como e quando esse conhecimento se constrói e desenvolve-se, percebemos, então, que o ato de planejar em música centrava-se na figura do professor.

Com efeito, quando questionados se planejavam sua prática pedagógica, e como e quando planejavam as atividades musicais, verificamos que as respostas de todos os educadores pesquisados associavam o planejamento ao *o que cantar com as crianças?* Entendemos, portanto, que os educadores se consideravam como o portador do conhecimento e a eles cabia a tarefa de selecionar e conduzir as práticas e, principalmente, o repertório a ser apresentado e trabalhado com as crianças. Confirmam essa ideia, os fragmentos abaixo:

*“Eu faço junto com o planejamento semanal. Eu planejo a minha semana e vejo que tipo de música a gente vai abordar.*

*Então eu planejo as músicas de acordo com o que eu vou trabalhar no dia. E aí, algumas fogem. E aí vem na hora. Mesmo só tendo a minha turma com 5 anos, eu dialogo muito com a outra professora, mesmo sendo com idade diferente, mas são projetos diferentes de cada sala” (EI 3).*

*“É no final de semana mesmo que eu procuro músicas novas pra trazer, porque eles gostam. Então, toda vez que eu trago, sempre pedem: qual música que vai ser?” (EI 8).*

*“Consulto alguns livros, tiro ideia de alguma coisa, um vídeo. Seleciono as músicas que vou cantar com eles, procurando atender à idade e do que realmente eles precisam” (PM 1).*

Por outro lado, para o professor de música PM 3, planejar significava não só selecionar o repertório de acordo com a faixa etária, mas também distribuí-lo, adequando-o ao tempo disponível para a aula de música:

*“Eu faço sempre um planejamento de acordo com a faixa etária da criança. Pros menores de 1-2 anos, eu procuro muito utilizar um repertório de cantigas de roda, de folclore, porque eu acredito que utilizando estas músicas, que elas já conhecem, eu tenho condições de trabalhar melhor os padrões sonoros, que é o andamento, a intensidade, o ritmo, porque a música já é de conhecimento deles, mais fácil, já está mais bem elaborada para eles, entende? Às vezes eu canto alguma coisa nova para eles, geralmente é muito fácil, mas eu prefiro cantar mais as canções folclóricas, de roda [...]” (PM 3).*

E prossegue o professor:

*“Sempre divido o tempo, que é uma aula de meia hora, em 10 minutos, num momento de apreciação, 10 minutos de improvisação e movimentos corporais e vocalização, aí eu já entro nas canções, depois a gente já entra nos movimentos das canções, e os últimos 10 minutos, geralmente, eu coloco uma história, conto uma história para eles, uma história musicada, ou sonorizada. Eu crio estas histórias de improviso. Mudanças no planejamento é muito em função da necessidade deles” (PM 3).*

Observamos que planejar as atividades de música, de acordo com a fala de alguns educadores, era coisa fácil. Como explicam alguns, bastava *ficar com as músicas*

na cabeça e, de repente, é só dar *um estalo*, o planejamento está pronto! Até mesmo no sonho, já dormindo, pode-se planejar:

*“É no sábado e domingo que eu faço o planejamento. Tem dia que já estou dormindo, já sonho e aí tenho que escrever alguma coisa, senão eu esqueço. Tem coisa que a gente tem que anotar, porque a gente não lembra de tudo não” (EI 2).*

*“Planejo. Eu fico com as músicas na cabeça. De repente, me dá um estalo: olha, eu poderia trabalhar essa música com os meninos, apresentar isso pros meninos. Os rodões que eu faço fora da sala, eu programo esse repertório. Tento incluir algumas novas, mantenho as mais antigas, incluo uma brincadeira, mudo uma pela outra. Essa programação eu faço. Ela fica um pouco na minha cabeça, eu vou lá e faço” (EI 5).*

Verificamos também que o planejamento, por vezes, associava-se a datas comemorativas, presentes no calendário escolar; a projetos desenvolvidos pela escola ou pela educadora, em projetos individuais, direcionados à própria turma. Geralmente relacionavam-se a um tema, em especial, como mostram os comentários abaixo:

*“Nada muito certinho. Mais de acordo com algum projeto que vou desenvolver” (EI 7).*

*“Tem datas comemorativas que eu tenho que acrescentar neste planejamento, não tem como fugir, não tem como escapar. Então, tipo assim, Dia das Mães. Então, eu tenho que tá incluindo no meu planejamento algumas datas que a instituição mesmo coloca pra gente. A instituição vai trabalhar “Meio-ambiente”. Então eu tenho que trabalhar este projeto. Aí, tem uns outros projetos que são uma demanda da turma, por exemplo, a turminha tava mordendo muito, batendo muito, aí eu resolvi trabalhar o Projeto “Boas maneiras”, que a gente deve pedir favor, muito obrigado, com licença. Aí, é um projeto meu, é uma demanda da turma, mas mesmo assim eu tenho que seguir os projetos institucionais, que a escola coloca pra gente trabalhar” (EI 9).*

*“Primeiro porque eu trabalho muito junto com as professoras de classe. Porque todas as unidades que elas estão trabalhando eu sempre procuro dar uma música pra elas, sempre no princípio de mês, que está em transição de unidade, ou no final de mês, aí eu aproveito para trabalhar alguma coisa de*

*musicalização. Por exemplo: se no mês de março, vou dar apenas um exemplo, não é sempre nesta sequência mas, se no mês de março eu trabalhei mais ritmo, então no mês de abril eu vou trabalhar a questão de timbre, e no outro mês eu vou trabalhar bastante a questão de altura dos sons. Claro que pro Jardim não precisa “dar nome aos bois”. Então, eu vou por etapa, a cada mês eu procuro trabalhar alguma coisa com eles.” (PM 2).*

Devemos salientar que todos os educadores afirmaram planejar as ações pedagógicas. Embora concebessem o planejamento como uma atividade prévia e necessária, logo poderiam antever as atividades propriamente ditas, alguns educadores se queixaram das dificuldades de colocá-lo em prática, tal como previsto. Os motivos dessa situação, apontados foram: a sala de aula, que era *muito agitada* e as crianças *difíceis* (EI 1); o tempo estabelecido *a priori*, como lembra esta professora: *‘várias vezes tive que mudar, uma coisa que eu tinha que fazer semana passada, eu tive que fazer esta semana, porque semana passada não deu prá fazer’* (EI 6).

E, mais adiante, ela prossegue:

*“É claro que a gente faz o planejamento, mas na educação infantil é muito difícil seguir aquele planejamento certinho, pois depende muito de como está o grupo, como estão as crianças no dia. Às vezes você vai “jogar” uma coisa e eles não estão nem aí, e aí você tem que dar outra coisa. Eu faço o planejamento semanal, segunda, terça, quarta..., pra semana toda, mas eu sempre mudo o planejamento. Eu acho que planejamento é muito bom, porque dá possibilidade de colocar coisas extras. Esta semana, várias vezes tive que mudar, uma coisa que eu tinha que fazer semana passada, eu tive que fazer esta semana, porque semana passada não deu prá fazer”* (EI 6).

Já a professora EI4 declarou que fazia planejamento, pois considerava-o um ato de responsabilidade, uma vez que contava, inclusive, com tempo específico disponível para tal ação. Fez questão de frisar que o dela não se associava a nenhum projeto institucional, era só dela, conforme podemos observar neste trecho:

*“Durante os meus momentos de projeto. Aqui a gente tem um horário, de uma hora, onde outro professor está com as crianças, por dia, e neste momento a gente pode sentar e planejar. Este planejamento é meu, individual. Que, do planejamento da escola, esta parte de música, apesar dela*

*aparecer, durante todos os meses, com as cantigas, não tem nada específico” (EI 4).*

Diga-se a propósito que a maioria dos depoimentos apontou o professor da turma como o único responsável pela elaboração do planejamento escolar. Entendemos essa colocação como algo positivo, pois indica autonomia e responsabilidade na ação de planejar. Por outro lado, pode indicar também uma prática docente individual e isolada. Aliás, apenas uma educadora infantil (EI 6) falou em aproximação educadora/coordenação. E, segundo nos relatou, ela enviava seu planejamento de música semanalmente para a supervisora *até por email*, e nunca lhe disseram que ele não estava bom.

Percebemos, nas falas desses educadores, que a maioria considerava importante o ato de planejar, necessário para o bom desenvolvimento das práticas pedagógicas diárias. Entretanto, pareceu-nos que a ideia de fazer planejamento para a música permanecia associada à preocupação em inserir a música em pequenos projetos, exclusivos da turma, ou em seguir o projeto maior da instituição, com forte presença das datas comemorativas do seu calendário escolar. De qualquer forma, ficou claro que, na área musical, o foco da ação docente era a canção a ser ensinada, principalmente a letra, cujo conteúdo do texto fazia referência à temática desenvolvida no projeto sobre a data a ser comemorada pela escola.

Dessa forma, a música inserida no planejamento do educador vinculava-se fortemente à seleção de um repertório musical. Isso implicava cantar por cantar, desconsiderando-se não só o atendimento das necessidades, interesses e expectativas das crianças, mas também os aspectos relacionados à experiência da criança com a música e suas possibilidades como uma linguagem, ou mesmo como ludicidade. Desse modo, também a imaginação, a criatividade e a expressividade não eram explorados a contento.

Como temos visto nos depoimentos, definir as atividades de música na escola, de maneira geral, e na sala de aula, especificamente, era tarefa do educador, seja da educadora infantil, seja do professor de música, com pouca interferência ou orientação por parte da escola. A propósito, eis alguns pontos de vista sobre a ação da coordenação pedagógica no fazer docente em música:

*“São feitos auditórios, mas a coordenação ela não se envolve muito não, ela deixa por conta do professor. Tem algumas datas específicas mas, hoje, não existe muito esta prática em cima de datas, porque nós não daríamos conta de tudo. Mas existem trabalhos com algumas datas que foram selecionadas e que nós temos que trabalhar. Por exemplo, a questão da família, a preservação do meio ambiente, Folclore, a Festa Junina. São estas datas. A direção não interfere. Ela não impõe nada. Nós é que trabalhamos à nossa maneira” (EI 2).*

*“Não tem uma obrigação assim da escola não. A gente tem é que cantar, mas tem que ser muito direcionado com o grupo, com as atividades que você vai dar, em relação ao seu projeto. Então, não adianta a escola falar assim: vai cantar esta música tal, sendo que aquilo não tem nada a ver com a minha rotina do dia” (EI 6).*

*“Pra ser sincera, a escola, nas reuniões, coloca a necessidade do professor de educação infantil, principalmente, trabalhar com música diariamente, porque são crianças que precisam, elas gostam, as crianças sentem falta, mas não aquela coisa de obrigatoriedade. A gente é que vê a necessidade também e a escola incentiva até certo ponto” (EI 9).*

*“Pra te falar a verdade, quem mais define sou eu. Passo pra supervisão, como faço as coisas e por quê. Acho que a escola acredita e aposta, porque quando eu falo que uso isto por isso, por isso, por isso, pra isso, embasado nisso, a escola acredita” (PM 1).*

A seguir, apresentaremos depoimentos que mostram a interferência da coordenação nas atividades musicais das educadoras infantis em salas de aula revelando, portanto, preocupação da escola em inserir a música no cotidiano da criança. Paralelamente, alguns depoimentos deixaram transparecer que a escola desejava ver a música presente no cotidiano escolar das crianças, ou para servir de pano de fundo em datas festivas ou apenas para entretenimento das crianças, como podemos ver abaixo:

*“A única sugestão deles é que a música esteja presente no cotidiano. E aí, na festa da família desse ano, a sugestão da escola era que fosse trabalhado música. Então, cada sala apresentou um ritmo musical e os pais interagiram. Aí, todos os instrumentos que a escola tem, disponibilizamos para os pais. O infantil trabalhou canções de roda, outra sala cantou samba,*

*outra sala cantou forró, cada sala foi um ritmo musical, um estilo diferente. Tem sala que cantou samba, tem sala que cantou o Rap” (EI 3).*

*“A escola fez há pouco tempo uma festa da Primavera. A coordenação sugeriu e nós abraçamos a ideia; foi muito rico. Cada sala preparou um número musical, depois a gente apresentou para as outras turmas e para os pais. Nós convidamos os pais para vir à escola. Foi um momento muito bacana. Além deste momento, teve a Festa Junina, onde os meninos também apresentam números. E ainda tem a festa de final de ano e a da formatura das turminhas de 5 anos; mas todas as crianças são convidadas a participar e assistir” (EI 4).*

No entanto, não percebemos nesses depoimentos o reconhecimento da escola da importância da música para a promoção do desenvolvimento e da livre-expressão da criança, valorizando a interação entre a criança, a educadora e seus pares na construção do conhecimento musical.

A esse respeito, Tourinho (1993) observa:

Quando o trabalho pedagógico orienta-se apenas para demonstração de um produto, as atividades que podem reafirmar a imagem das escolas e vender essa imagem para a comunidade são justificadas e amparadas. As canções comemorativas de datas e eventos que invariavelmente formam o repertório das escolas é um claro exemplo disso. Contudo, enquanto a imagem institucional fica reafirmada, essa prática do canto funciona para distanciar ainda mais o professor das suas responsabilidades de planejamento e condução do processo de aprendizagem (TOURINHO, 1993, p. 97-8, grifos do autor).

Apenas uma professora não abordou a questão da interferência da coordenação no fazer pedagógico em música do educador. No seu depoimento, pouco esclarecedor, o foco de sua ação docente parecia ser a busca de conteúdo que a criança queria aprender. Para tal, recorria ao *acervo* acumulado no ano anterior, estabelecendo, então, novas diretrizes, conforme veremos neste trecho de sua entrevista:

*“Os projetos muitas vezes partem das crianças. Quando eles vêm do ano anterior, eles trazem uma pasta de memória, com todo aquele acervo que eles trabalharam no ano passado. E a partir das rodas eu vou vendo o que eles querem trabalhar neste ano, e em quais assuntos eles estão mais interessados. A partir deste interesse, é que eu vou direcionar o trabalho deste ano” (EI 7).*

Em suma, a análise das concepções de educação musical presentes nos depoimentos dos educadores infantis sugere-nos o pouco domínio de música como área de conhecimento e do entendimento dela como uma linguagem artística e expressiva da criança. Enfim, revelam a complexidade que cerca a prática musical no âmbito das instituições escolares para as crianças pequenas.

De fato, o conhecimento superficial da música traduziu-se nos depoimentos das educadoras em desejo de ver, no interior da instituição de educação infantil, o profissional de música. Salientaram a importância dele na condução do processo de ensino e aprendizagem de música, alicerçado em bases teóricas e em propostas mais sólidas.

Assim sendo, viam as práticas musicais na escola como um desafio a ser enfrentado no dia a dia com as crianças. Da mesma forma, ao revelarem a dicotomia presente entre a teoria e a prática, apontaram as dificuldades que enfrentam para proporcionar um trabalho coerente e de qualidade, em sintonia não só com o contexto sociocultural no qual a criança está inserida, como também com as reais necessidades e desejos da criança.

Mas, como relacionar os pressupostos teóricos que fundamentam a música como área de conhecimento com a prática da música na sala de aula? As escolas de educação infantil oferecem condições para trabalhar a música com as crianças? Qual o lugar que a música ocupa no Projeto Político-Pedagógico da escola? Trata-se de perguntas que nos conduziram a verificar o lugar que a música e sua prática vem ocupando na proposta pedagógica da escola.

A questão do Projeto Político-Pedagógico está diretamente vinculada à ideia de construção e organização do trabalho pedagógico. Sua importância associa-se à busca de melhores condições de trabalho no âmbito escolar, conforme mostra Veiga (2008):

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (VEIGA, 2008, p. 14).

No entanto, destacamos, a seguir, alguns dos inúmeros depoimentos que revelam o desconhecimento da existência desse documento no interior da escola.

*“Não. Nunca vi o Projeto da escola. Se tem, eu não sei. A gente nunca discutiu sobre a música especificamente aqui na escola”* (EI 1).

*“Não. Para te falar a verdade, eu estou aqui nesta escola há 1 ano. Eu não li nada da proposta da escola. Eu sei oralmente, porque a coordenadora sempre diz: olha, nós vamos fazer isso, a nossa proposta é essa. Então, eu sei mais do cotidiano, dos pressupostos da escola eu não li”* (EI 3).

Percebemos no depoimento da educadora infantil EI 2, apenas indícios de que ela conhecia o documento, embora não afirmasse se a música estava inserida nele. Criticou, porém, a postura da escola com relação a esse documento pois, segundo ela, vira apenas *“uma pessoa reformulando o projeto político-pedagógico como se ele fosse um documento de uma pessoa só, que só uma pessoa pudesse resolver”* (EI 2).

O fato de o projeto político-pedagógico não ser acessível aos educadores, não discutir a importância dele o que nele é posto e proposto destituiu-o de seu valor político e pedagógico. Político porque deve estar comprometido com a formação do cidadão para um tipo de sociedade; pedagógico, em termos de definir as ações educativas voltadas para a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo (VEIGA, 2008, p. 13).

Ainda, de acordo com o depoimento da professora EI 2, *“as metas não são redefinidas, não se vê o que foi conseguido, quais foram alcançadas, quais pontos nós precisamos melhorar”*. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico não pode ser entendido como se ele fosse de uma pessoa só mas, sim, *“uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central”* (VEIGA, 2008, p. 22).

Isso confirma a posição da educadora infantil EI 2 ao considerar que o *“projeto político-pedagógico não visa simplesmente ao rearranjo formal da escola, mas à uma qualidade em todo o processo vivido”* (VEIGA, 2008, p. 15).

Mas a educadora infantil EI 4, apenas ela, afirmou conhecer a proposta pedagógica da escola, no entanto, fez ressalvas quanto à inclusão da música em seu texto:

*“Conheço a Proposta Pedagógica. A gente faz um planejamento oral, e neste planejamento a música é colocada de maneira bem superficial. Nada específico. E aí, todo mês pede para que a gente cante música com os meninos, desenvolva a parte da oralidade, mas a música, cada professor faz o seu planejamento. A música depende muito mais do profissional, do professor, do planejamento. Então, se o profissional vê a importância da música, ele insere de maneira mais objetiva, mais específica e aproveita as sugestões. Agora, como vai acontecer fica a critério do professor” (EI 4).*

Entendemos, pois, que conhecer a proposta pedagógica da escola não implica tomá-la como referência e orientação na definição de ações educativas, objetivando um trabalho coerente e transformador. No caso das escolas em questão, a discussão e construção do planejamento de forma *oral*, tratando a música *de maneira bem superficial* revela-se a dicotomia entre coordenação e educador, entre o que é dito (ou não dito!) e o que é feito, substancialmente, no dia a dia escolar. Tal constatação fez emergir a questão da autonomia do professor no que diz respeito à elaboração do planejamento, às definições das ações educativas e sua aplicação no contexto da sala de aula.

Recebendo apenas orientação da coordenação para que *todo mês se cante música com os meninos, desenvolva a parte da oralidade*, a autonomia da professora não deixa de ser tutelada, mesmo porque são lhe oferecidas *sugestões*.

Voltando à posição da educadora infantil EI 4, ainda que o planejamento fosse discutido com a coordenação, as iniciativas continuavam sendo individuais pois, *“a música depende muito mais do profissional, do professor, do planejamento. Se o profissional vê a importância da música, ele insere de maneira mais objetiva, mais específica. [...] como vai acontecer, fica a critério do professor”* (EI 4).

Devemos destacar, ainda, que nesses depoimentos as ações educativas relativas à música não faziam eco no Projeto Político-Pedagógico da escola. Desconhecedores da música em seu contexto, os educadores continuavam a agir conforme suas percepções e concepções, confiando na sua própria experiência, capacidade e vontade na condução do processo educativo em música no dia a dia das salas de aula.

Mas, e continuando nosso caminho em busca do lugar que a música tem ocupado na estrutura e organização da escola de educação infantil, nas entrevistas, complementando nossas indagações, perguntamos: há na escola em que trabalha

projetos coletivos envolvendo música, desenvolvidos pelos professores e voltados para os alunos?

Das respostas obtidas, três educadoras infantis referiram-se a projetos relativos à comemoração festiva na escola ou direcionados à aquisição de novo conhecimento. Mas, para seu desenvolvimento não havia qualquer orientação ou exigência por parte da coordenação. Os projetos eram individuais e o planejamento e execução deles ficavam sob a responsabilidade da educadora. O lugar que a música neles ocupava aproxima-se da música como *pano de fundo*, e as escolhas ficavam a critério dos educadores. Sua culminância consistia apenas em assistir às *apresentações dos outros*. Isso, no nosso entendimento, revela o divórcio entre escola e educadores e o pouco envolvimento das crianças na condução desses projetos. Mas, vejamos as observações dos educadores:

*“Todos os projetos passam por todas as áreas. Por isso que trabalhar com projetos é legal. Isto é muito bacana porque você não fica ali focada em apenas uma. Agora é aula de Português, agora é aula de Estudos Sociais, Ciências. E a criança vai adquirindo um monte de informações. A música, em princípio, não está no projeto, mas ela vai aparecendo. Muitas vezes eu trago uma música relacionada ao tema”* (EI 7).

*“Tem, assim, com relação às festas, as apresentações. A gente teve aí a manhã cultural que praticamente toda gerou em torno de música, não só de danças folclóricas, música cantada, música falada. Mas, aqui, sou eu sozinha de professora de música, aqui. No ano em que o colégio fez 90 anos, a gente fez uma festa da família, os últimos noventa anos da música, então cada turminha apresentou uma década de música. Ai a gente fez uma apresentação, os meninos dançaram, com as roupinhas características da época, ficou muito bonitinho. Foi uma festa da escola inteira, com as professoras todas, por que foi um projeto para a apresentação para as famílias”* (PM 2).

Mas, “*um projeto para a apresentação para as famílias*”, o que isso significa? Será Barbosa & Horn (2008) que nos explicará:

Muitas escolas também estão permanentemente querendo agradar aos pais e entram nesse *barco* da sociedade de consumo: é preciso comemorar o dia do amigo, da família, das avós, das mães, dos pais, do coelho e do Papai Noel... É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração. Portanto, menos datas, mais significação. É

possível afirmar que, para o desenvolvimento de um projeto, o que se faz é a opção pelo aprofundamento dos conhecimentos e não pela extensão dos mesmos (BARBOSA & HORN, 2008, p. 40, grifos do autor).

Em outros depoimentos, destacamos, ainda, a presença dos projetos institucionais nas escolas. Conhecidos como o projeto da escola como um todo, cujo tema é definido, a priori, pela instituição, o seu desenvolvimento se estende por todo o ano letivo. O eixo do trabalho músico-pedagógico realizado com as crianças está na relação música-tema do projeto. A música, mais uma vez, surge para *ilustrar*, para *representar este projeto*, como assinala a educadora EI 9. Nesse projeto, mais uma vez, a música é vista como suporte do trabalho pedagógico da educadora infantil e, ainda, comandando ações e mudanças de atitudes das crianças, conforme registram os relatos a seguir:

*“Tem o projeto institucional, que abrange tanto o infantil quanto o fundamental. Este ano o projeto é voltado para o resgate dos Contos de Fadas. É um projeto para o ano inteiro. Aí, foi um dilema, porque a gente tinha pouco tempo para apresentar, porque cada sala ia apresentar para a outra. Aí eu peguei o Cd que tem a história e eles fizeram só a encenação ouvindo a história. Os meninos gostaram muito. A escola toda comentou depois. Aí, no contexto do projeto, que se chama Sonho e Magia, a princípio era só as fábulas, os contos de fadas. Depois a gente foi abrindo o leque utilizando a música dentro dos contos. Dentro do Chapeuzinho Vermelho, eu canto “Eu sou Lobo Mau...” e a gente traz a música, dentro dos Três Porquinhos, dentro dos outros. A gente foi encaixando a música ali dentro” (EI 3).*

*“Há tanto os projetos individuais, da turma, quanto os projetos da instituição, que são coletivos. Estes projetos contribuem para a minha prática e a música faz parte destes projetos. Eu procuro trabalhar este projeto institucional, que a escola passa pra gente no início do ano. Quando eu pego este projeto, antes de montar o planejamento, eu procuro encontrar músicas que vão encaixar nele. Não adianta eu falar assim: maçã é uma frutinha tão boa! Eles entendem que tem que comer maçã, tem que comer verdura, tem que comer fruta, mas eles não sabem que maçã é uma fruta, não é uma verdura. Então eu tenho as músicas da alimentação e saúde, que vai representar este projeto, entendeu? Boas maneiras, tem as músicas para boas maneiras, que é da boa tarde para o coleguinha. Então eu procuro encontrar uma música que encaixa naquele projeto,*

*para representar aquele projeto. Não é uma coisa tão vasta, eu procuro sempre incentivar várias coisas” (EI 9).*

Chamou-nos a atenção o projeto desenvolvido pela professora EI 5. Por ação individual, a educadora infantil e o seu já conhecido *tambor-garrafão* promovia, uma vez por semana, o chamado *rodão*: uma grande roda que se formava ao ar livre, fora da sala de aula. Assim, as crianças, na faixa etária de zero a dois anos, se envolviam com as músicas que eram cantadas pela educadora. E, assim, as crianças participavam das atividades, movimentavam-se e divertiam-se. Eis a explicação da professora a respeito:

*“A gente tem uma coisa bacana aqui, toda segunda feira que é o rodão, com as crianças de 0 a 2 anos. Esse rodão é uma forma de trabalhar com os meninos todos. Uma coisa curiosa está acontecendo. Eu estou até para programar com as meninas de fazer uma roda lá embaixo com os maiores. Quando eu passo com o tambor, os meninos maiores gostam, tanto quanto os menores, que não são da minha turma. Esse tambor foi até na ciranda da educação!” (EI 5).*

Apesar de iniciativas como essa, podemos dizer que a inserção da música no contexto mais amplo, que indique compromisso da escola com a prática musical ainda se faz sentir timidamente. Propor ações educativas que envolvam a música, quer individuais, quer coletivas basicamente, dependem, do compromisso e envolvimento dos educadores, de acordo com o seu movimento de buscas e alternativas para que elas se realizem.

Mas, em nossa opinião, a reflexão em torno da inserção da música no contexto escolar de educação infantil carece, ainda, de elementos, de outros dados. Portanto recorreremos à questão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e suas implicações nas práticas musicais cotidianas com as crianças pequenas. Queríamos saber se os educadores sabiam que música era apontada nesse documento, em seu 3º volume, como um dos eixos de trabalho. Daí fez parte da entrevista a seguinte pergunta: você tem algum conhecimento a respeito?

O RCNEI, documento de caráter oficial, porém não obrigatório, elaborado e divulgado pelo governo, como já discutido no capítulo intitulado *Tema*, apresenta-se como um referencial de proposta curricular e traz, como um dos seus objetivos, nortear a prática pedagógica do professor de educação infantil. Nele, a música é entendida

como objeto de conhecimento e uma das linguagens consideradas de fundamental importância para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O RCNEI, além de oferecer subsídios teóricos sobre as múltiplas linguagens da criança, sugere propostas de atividades musicais a serem desenvolvidas pelos profissionais e dirigidas ao público infantil menor de 6 anos.

Pelo que vimos, os educadores, em suas respostas reveladoras, pareciam conhecer o RCNEI, mas a leitura e interpretação do texto divergiam-se, como podemos observar nestes comentários:

*“Eu já li, sei que a música está dentro dele” (EI 2).*

*“Eu conheço ele todo. Logo que ele saiu, o colégio comprou, aí eu tirei Xerox da parte da música e fui lendo devagarzinho. Não adianta você ler o troço todo de uma vez se você não assimila. Eu preciso de um tempo para assimilar as coisas que eu vou lendo. Inclusive quando eu faço cursos, aqueles que são três dias seguidos. Eu não gosto disto não. Quando a gente faz os cursos, vai lendo e vai aplicando aquilo ali, ao mesmo tempo, você vai buscando respostas, porque a gente nunca está pronta, tem sempre que ir atrás” (PM 2).*

*“Tanto os PCN quanto os RCN. Já estudei, já pesquisei. Acho interessante. Acho que toda professora de sala, regente, deveria ler o PCN e o RCN. De educação artística, de música, de artes plásticas, todos. E deveria também perguntar ao pesquisar: do que se trata aquilo ali, como, porque daquilo ali, como isso pode ser feito, questionar, penso que ele possa fazer parte dela na sala de aula, exercer um pouquinho esse lado da arte” (PM 3).*

De modo geral, as respostas relativas ao conhecimento ou não do RCNEI eram curtas e vagas, dando-nos a entender que apenas tinham ciência de sua existência. Por exemplo: *“é muito bem feito”*, tem conhecimento da música em seu interior. Não foram claras a respeito do *quanto* o conheciam e do uso que dele faziam. Mas, enfatizam: *“eu tenho”* (PM 1), *“eu já li”* (EI 2) e *“eu sei”* (EI 9).

Uma educadora infantil afirmou utilizá-lo como referência para avaliar os alunos, inclusive para avaliá-los quanto à música, mas também não explicou claramente em quais atividades ele era usado e de que maneira, como exemplifica este trecho:

*“Eu conheço sim. E até na avaliação que eu faço pros meninos, eu uso o Referencial como apoio para elaborar o meu trabalho, para avaliá-los depois dentro daqueles eixos. E dentro da educação musical, dentro do que está lá, se a criança, ela consegue reproduzir aquela música, se ela consegue lembrar dos versos daquela música. Eu li o texto da Música. Tem alguns tópicos lá que eu sempre utilizo pra avaliação da música” (EI 3).*

Na visão da educadora infantil EI 4, ainda que conseguisse entendê-lo, o RCNEI seria mais bem interpretado e utilizado por meio de um professor de música:

*“Conheço os referenciais, já fiz a leitura deles. A parte de música, muito rico, quisera eu me apropriar daquela forma. Eu acho que é um documento muito bem escrito, muito rico, mas, infelizmente, eu vejo muito pouca prática dentro daquilo que eles querem pras crianças. Dentro daquele documento, eu procuro fazer o melhor, mas eu acho que o profissional específico para área de música traria uma riqueza maior. Mas eu consigo entendê-lo, até algumas atividades que são sugeridas lá que eu procuro trazer para a minha prática. Não seria um impedimento para o professor trabalhar com a música, muito antes pelo contrário, ele é muito claro naquilo que ele quer” (EI 4).*

Essa mesma educadora comentou, ainda, que, dentro da escola em que trabalhava, o RCNEI tinha pouca visibilidade e era pouco utilizado. Entretanto, pela leitura que fizera do documento, entendia ser possível o professor apropriar-se dele e levá-lo para dentro da sala de aula. Nas palavras dela *“não seria um impedimento para o professor trabalhar com a música, muito antes pelo contrário, ele é muito claro naquilo que ele quer” (EI 4).*

Para outra educadora, entretanto, conhecer o documento e tê-lo lido não é suficiente para dele se apropriar, conforme relatou neste trecho:

*“Eu tenho ele em casa e já li. É bem complicado, né. Quando a gente lê ali, a gente vê que é bem diferente da nossa realidade. Muito diferente. Então, a gente fala: nossa, imagina se, de repente, tudo muda e a gente tem que passar aquele conteúdo para o aluno!” (EI 8).*

Por sua vez, a professora EI 5 afirmou utilizar o RCNEI com frequência, tirando dele algumas sugestões para o seu trabalho com música. Embora já o considerasse velho, sentia-se sem condições de avaliá-lo na sua estrutura e organização, pois sua formação não permitia.

*“Eu uso muito os Referenciais. Eu acho ele bom, ele já está até velho. Eu acho ele bom porque, assim, eu não tenho muita formação pra avaliar se ele poderia ser melhor. Mas em termos práticos, eu acho que ele dá um entendimento pro professor de um modo geral. Eu consigo tirar ideias, por exemplo, trabalho com sucata, tem sugestões. Tem também um pouco do meu interesse. Como eu gosto muito, eu estou sempre procurando alguma coisa que está canalizada para música. Ele me dá muito subsídios de trabalho, ele é muito rico para mim” (EI 5).*

Já para outra professora, considerava-o um documento muito extenso, justificando-se, assim, o fato de não tê-lo lido, como mostra seu relato:

*“Eu conheço, mas superficialmente, porque ele é muito grande. Muitas coisas a gente vai lendo na medida em que vai estudando. Eu sei que a música está contida nele, a arte de um modo geral, mas eu não li o conteúdo específico da música, não” (EI 7).*

Afinal, os depoimentos revelaram vago conhecimento do RCNEI, talvez devido a lacunas do próprio texto do documento o que dificulta o seu entendimento e apropriação dele de modo consciente e produtivo. De uma forma ou de outra, de modo geral, tinham conhecimento dele, tinham feito uma leitura superficial do texto, logo, pouco conhecimento do conteúdo *música*, em especial. Informaram, ainda, que esse documento não norteava as práticas de música no contexto da sala de aula de todas as educadoras.

Mas, o fato de a música estar inserida no RCNEI garante a prática dela na escola? E o que pensam os educadores a esse respeito?

Respondendo às perguntas, diríamos que não houve sintonia quanto às respostas. Dos depoimentos apresentados, apenas uma educadora infantil considera que o RCNEI garante a prática da música na escola, embora tenha afirmado que melhor seria se a criança tivesse um educador musical, como ilustra este trecho:

*“Eu acho que sim, mas eu acho que música é movimento, música é vida, e música na escola é isso. Eu acho que a criança deveria ter um educador musical (EI 2).*

Na opinião de outros educadores, mesmo que a música esteja presente no RCNEI como uma das linguagens a ser desenvolvida com as crianças pequenas, não garantirá a sua presença como prática educativa no cotidiano escolar:

*“Não. Não é uma garantia. Olha, eu acho que todo mundo deveria usar a música. Ter um profissional que perceba, marca mais que o outro. O que eu vejo é que eles colocam o professor e querem que você seja um super-homem, uma super-mulher” (EI 1).*

*“Acho que não. Melhor seria se tivesse a pessoa certa para ensinar música e escola incentivasse mais. A gente não entende tudo que está lá dentro” (EI 3).*

Essas professoras (EI 1 e EI 3), embora tenham afirmado anteriormente conhecer o RCNEI, disseram que *“não entendem tudo que está lá dentro”* (EI 3). Isso mostra a importância do educador musical na condução da prática de música na escola. Além do mais, não basta o professor ser um *super-homem* ou uma *supermulher*, não basta saber que a música está lá; é necessário o *“professor querer conhecer, existe uma diferença bem grande aí, do desejo do professor, e eu vejo que, infelizmente, na grande maioria dos nossos profissionais falta este desejo de conhecer”*, como argumenta a professora EI 4.

Enfática em sua resposta, a educadora infantil EI 5 não acreditava nem mesmo que o projeto político-pedagógico garantisse a presença da música dentro do contexto escolar. Ela chamou a atenção também para o importante papel, tanto do professor quanto da direção da escola na condução do processo educativo (sem se referir especificamente à música). Em suas palavras, *“isso depende muito da direção. Se a direção não impõe, mas conduz, propõe, eu posso até não querer fazer, mas se ela me conduz, me propõe e junto a gente vai definir o que vai fazer, aí eu faço, posso até não querer, mas eu faço”* (EI 5).

Sua resposta vai ao encontro das respostas de outras educadoras infantis que também creditam na direção da escola a garantia da música no cotidiano escolar, como nestes trechos:

*“Olha, não sei se seria desta forma, mas é imprescindível trabalhar com a música com as crianças, não sei trabalhar sem ela. Se não tivesse essa obrigatoriedade, se ainda assim a música teria um outro caráter na escola, eu acho que não. Eu acho que, mesmo que não estivesse nos parâmetros, a música estaria na escola, porque não tem como trabalhar com crianças sem música, sem arte, sem jogos e brincadeiras. Quando a escola trabalha naquela carga horária, fechadinha, aula de Português, aula de Matemática, acaba ficando a música relegada ao segundo plano, porque, eles ficam priorizando o Português, a Matemática, sendo que, se eles priorizassem a música, a arte, o teatro, eles teriam um rendimento muito maior em todas as outras áreas, se fosse contextualizado (EI 7).*

*Ah! Eu não sei. Eu acho que tem que partir da direção da escola (EI 9).*

Finalmente, encontramos uma resposta pouco esclarecedora, porém, a única que considera o professor de música a pessoa mais indicada para se apropriar do RCNEI e colocá-lo em prática nas salas das crianças pequenas, como mostra este trecho:

*“Talvez, se tivesse o professor de música na escola seria melhor. Ele poderia entender mais de música do que eu” (EI 8).*

Por fim, quanto ao sentido e o significado da educação musical, os educadores entrevistados, com base em diferentes pressupostos, foram unânimes em apontar o papel relevante da música para: o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena; o desenvolvimento das experiências musicais cotidianas na escola; um melhor convívio entre eles e as crianças e entre elas e seus pares.

Todas essas considerações realçam a figura do educador musical como mediador das práticas pedagógico-musicais no contexto da escola infantil. Entretanto, as educadoras infantis ainda mantêm suas percepções a respeito do uso da música no contexto da educação infantil no nível do senso comum. Apesar de a maioria dos

educadores conhecer os RCNEI, suas práticas musicais ainda não apresentam consistência e contextualidade. E os professores de música, mesmo com formação específica na área, igualmente comprometidos com o trabalho que realizam, oferecem práticas musicais pouco provocativas e motivadoras que possam estimular, nas crianças, ricas experiências, provocar emoções, fazer emergir sentimentos e, conseqüentemente, gerar um novo conhecimento.

#### **6.4 Música e educação infantil na visão das coordenadoras**

Para compreender como as coordenadoras atuam no contexto escolar da educação infantil e como orientam as práticas de música no cotidiano das crianças precisamos ter ciência das concepções que fundamentam suas ações e proposições junto às educadoras infantis e aos professores de música.

Antes, porém, cumpre-nos dizer que entre as seis coordenadoras entrevistadas – duas da Rede Pública de Ensino e quatro da Rede Privada de Ensino - distinguimos tanto aquelas que desempenhavam essa função há apenas um ano, quanto as que já acumularam vinte e cinco anos de experiência nessa primeira etapa da Educação Básica.

Posto isso, problematizando a relação entre a coordenação e o fazer musical presente nas salas de aula com crianças menores de seis anos, ao entrevistá-las, perguntamos: como veem as práticas musicais no contexto escolar? Que concepções de educação musical trazem consigo para coordenar o fazer pedagógico das educadoras infantis e dos professores de música? Essas questões constituirão a base do próximo tópico.

##### **6.4.1 A coordenadora e sua concepção de educação musical**

As entrevistas realizadas com as coordenadoras das escolas em questão visaram, sobretudo, compreender as concepções de música, ideias, decisões, dificuldades e até conquistas que norteavam o trabalho de coordenação da educação infantil. Nesse sentido, nossa preocupação primeira foi saber, na visão de cada uma delas, em que consiste a educação musical. Assim, coletamos os seguintes relatos:

*“Eu penso que a educação musical deve/deveria fazer parte do currículo da EI, assim como as outras áreas: movimento, conhecimento da natureza, matemática. Deve fazer parte do*

*cotidiano da sala de aula e da escola, em todos os momentos. A música deve estar inserida em todas as atividades. É muito mais fácil para a criança compreender se for através da música. É uma linguagem próxima da criança, daquilo que ela está cantando” (CR 3).*

*“Eu penso que a música, principalmente na educação infantil, é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, do esquema corporal, para adquirir ritmo, noção de lateralidade. É uma forma lúdica de trabalhar com as crianças várias propostas da escola.. Eu acredito que a música, que a musicalização ela é fundamental pro processo de ensino-aprendizagem” (CR 5).*

*“Penso na educação musical, primeiramente, como meio de desenvolver a linguagem oral de maneira lúdica, além de possibilitar a ampliação do vocabulário com a aquisição de um repertório musical construído com significado pela criança. Outra possibilidade da Educação Musical é o desenvolvimento das expressões corporais e do ritmo que possibilitam às crianças aguçar suas percepções ao ouvir e agir diante dos estímulos recebidos” (CR 6).*

Nesses depoimentos, observamos que o conceito de educação musical, na percepção das coordenadoras da educação infantil, apresenta-se amplo e diversificado, embora apresente unanimidade quando mencionaram o papel relevante da música para as crianças que frequentam a educação infantil.

De fato, a maioria das coordenadoras veem a música como uma importante aliada do educador durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ela deve estar presente em todas as atividades propostas para a criança, fazendo *“parte do cotidiano da escola”*, como frisou a coordenadora CR 3. O repertório musical deve ser direcionado para *“desenvolver a linguagem oral de maneira lúdica, além de possibilitar a ampliação do vocabulário com a aquisição de um repertório musical construído com significado pela criança”*, como propôs a coordenadora CR 6. Sua presença é fundamental pois, *“quando chega na alfabetização, a criança vai ter mais facilidades se você deu oportunidade para ela trabalhar com a música”*, reforçou esta outra.

Para além de possibilitar o desenvolvimento da linguagem, que, segundo as coordenadoras, auxilia na ampliação do vocabulário da criança, a educação musical pode, também, contribuir para o desenvolvimento de outras áreas:

*“Eu acho que a educação musical está presente em todos os momentos. Ela deve ser explorada. Através da educação musical você pode desenvolver todas as áreas: sentido, sua percepção, coordenação, a memorização, a recreação, então, todos os aspectos, eu acho, social, emocional, intelectual” (CR 4).*

*“A música, o som, ela está toda com o corpo da criança, ela não é isolada. Então você trabalha desenvolvimento das expressões e o esquema corporal (CR 1).*

*“Para a criança poder adquirir ritmo, noção de lateralidade” (CR 5).*

*“Pode possibilitar às crianças aguçar suas percepções ao ouvir e agir diante dos estímulos recebidos” (CR 6).*

De acordo com as coordenadoras, a música exerce um importante papel na educação da criança:

*“É tudo, né. Eu percebo assim, eu não sei a parte científica, mas a questão do cérebro da criança, quando você desenvolve a música, a tendência é ela ter mais sensibilidade para vários aspectos da vida” (CR 1).*

*“Aproximar a criança, às vezes, de conteúdos, de coisas que parecem mais complicadas, complexas. Eu acho que a música funciona como um aproximador da criança, dessa realidade. Além de ser uma forma lúdica e prazerosa para a criança” (CR 3).*

*“Eu acho que a música contribui muito. Eu já trabalhei com crianças deficientes auditivas, é onde a gente trabalha com eles a vibração do som, esta questão do ritmo é muito importante para eles, até para eles, o desenvolvimento de uma possível linguagem, quando a criança tem condição para isso. Eu acho*

*que a música, ela tem que existir em todos os ambientes” (CR 5).*

*“A música desenvolve a sensibilidade da criança, permitindo que ela perceba os barulhos do mundo, os sons produzidos pelo corpo e pelos objetos, que faça comparações, que desenvolva a memória por meio do repertório musical, e muito mais. Não me lembro de tudo no momento” (CR 6).*

Essas percepções sinalizam uma concepção de educação musical que vê a música como solução para todos os problemas e situações presentes no cotidiano escolar da criança. Distante do discurso presente na produção científica, a *parte científica* (lembrando a expressão dita por uma coordenadora), o discurso das coordenadoras revelou o entendimento do conhecimento musical no senso comum. Portanto, percebiam a música no contexto escolar infantil como instrumento auxiliar na memorização de conteúdos e controladora e disciplinadora de atitudes. Sendo assim, perguntaríamos: como elas percebem as práticas musicais no contexto da educação infantil?

Os depoimentos a seguir respondem a nossa pergunta:

*“Eu acho que são muito importantes para o desenvolvimento da criança como um todo” (CR 1).*

*“Aqui, na escola, a gente procura incentivar o máximo as professoras. A maioria das atividades utiliza música como um recurso, trabalha com a música com a criança em sala.. Eu acho que em outras escolas a música não deveria ser diferente disto. Eu acho que isso também vai da formação do profissional. Se o profissional acredita e tem essa habilidade, ele trabalha muito mais a música com as crianças do que aquele profissional que não tem essa habilidade, ou que não reconhece a música como um facilitador da aprendizagem, como um recurso a mais no processo de aprendizagem. Não sei se todas as escolas trabalham a música desta forma, mas eu acho que deveria ser, principalmente, na educação infantil. Não vejo como ser diferente” (CR 3).*

*“No cotidiano, a música tem que estar presente o tempo todo. Na entrada, na rodinha, é na hora de guardar o brinquedo, para pedir a criança para fazer um silêncio. Então, o ambiente onde existe a música, a musicalização, a gente consegue ter um*

*ambiente mais tranquilo, consegue com que as crianças fiquem mais concentradas naquela proposta. Se a professora espalha os brinquedos, por exemplo, canta uma música para as crianças juntarem aquele brinquedo, é muito mais fácil para as crianças fazerem esta atividade com prazer, do que a professorar ficar falando: cata o brinquedo, vamos organizar a sala. Então, quando vem a música, vem a harmonia. Às vezes você pega uma turma em que os meninos estão agitados, estão acelerados, você para tudo, começa a cantar, começa a fazer uma brincadeira que tenha a música envolvida nela, num instantinho você consegue fazer com que as crianças tenham atenção, que as crianças voltem à rotina daquele momento” (CR 5).*

*“A música contribui em todas as áreas, que vai desde a socialização e interação com o outro até a aquisição de conhecimentos acadêmicos mais formalizados como a Matemática, a Linguagem Oral e Escrita e a cultura dentro do eixo Natureza e Sociedade” (CR 6).*

Como podemos observar, no conjunto desses depoimentos, é visível a ênfase dada à música como um recurso de fundamental importância ao aprendizado do conteúdo. Não percebemos preocupação alguma com a criança como ser em formação que demanda que as orientem.

Lembra-nos Tourinho (1993):

As agendas oficial e oculta que regem os sistemas educacionais, na medida e no modo que interferem em práticas específicas, oferecem dados para nossa compreensão de como e por que as atividades musicais acontecem, ou não, nas formas que acontecem. Seria como tentar esclarecer tanto as relações verticais (entre as experiências musicais e as *histórias* e normas de uma instituição) quanto as relações horizontais (entre as diversas práticas da escola) que interagem nos processos educacionais, aprofundando nossos entendimentos sobre os usos e funções da música na escola (TOURINHO, 1993, p. 93-4, grifos do autor).

Chamou-nos a atenção nos depoimentos das coordenadoras as expressões: *música como um recurso, música como um facilitador da aprendizagem, na entrada, na rodinha, é na hora de guardar o brinquedo, para pedir a criança para fazer um silêncio, quando vem a música, vem a harmonia, que as crianças tenham atenção e vai desde a socialização e interação com o outro até a aquisição de conhecimentos acadêmicos mais formalizados.* As vozes das coordenadoras soavam harmonicamente,

em perfeita harmonia com as dos educadores, isto é, ambos viam a música como instrumento de aprendizagens várias.

A propósito, assinala Fuks (1991):

Se evidencia o *poder-pudor* da escola que, em sua forma camuflada de comandar, utiliza vários elementos de persuasão que a ajudam a exercer o controle da situação pedagógica. Esses elementos são as *musiquinhas de comando*, reforçadas com gestos, e o *diminutivo* que toda a escola emprega, indiscriminadamente, ao dirigir-se à criança ou ao falar dela. É como se a escola, através dessa infantilização do seu discurso, tentasse abrandar o peso institucional. [...] As *musiquinhas de comando* e o *diminutivo* interagem diretamente ligados ao lado cívico da escola – que possui o poder de modelagem e formação dos seus alunos (FUKS, 1991, p. 69, grifos do autor).

Mas, também queríamos saber que importância as coordenadoras atribuíam à música na prática educativa cotidiana das crianças?

Pelo que disseram as coordenadoras entrevistadas, a importância da música no cotidiano das crianças estava intimamente relacionada ao seu uso como recurso didático, disciplinar e *relaxante*. Assim pensava CR1:

*“Acho que chama mais o interesse da criança, desperta até criança que é muito agitada, então a música acalma, a música traz alegria, a música envolve. Você usando a música, você, tem um recurso para tudo, pra criança ficar mais quieta, criança ter mais disciplina, pra criança ter mais conhecimento de si, pra ela poder saber lidar com o grupo. Então, a música ajuda a conduzir isso aí e traz mais alegria pra criança” (CR 1).*

Outros depoimentos consideravam a música importante porque desenvolvia o lado lúdico e auxiliava o educador na sua rotina diária e na formação de hábitos e atitudes nas crianças:

*“Eu vejo os meninos chegando na rodinha, eles já estão cantando pra desejar um bom dia para o coleguinha, na hora do lanche eles cantam antes de lanchar, uma musiquinha que tem a ver com o aprendizado deles, com o que eles estão aprendendo, e tudo, com a literatura, nem se fala. A música está sempre presente, em momentos diversos do dia-a-dia” (CR 3).*

*“Na prática da Educação Musical, já começo a perceber uma realidade da escola como um todo, quanto menor mais se cantam e tocam nas salas de aula. Algumas professoras são*

*mais envolvidas com a música, pois possuem mais habilidades musicais; outras se esforçam, mas cantam, e outras cantam para cumprir o planejamento” (CR 6).*

Procurando explicitar a existência, ou não, de uma concepção de educação musical, por parte da escola, que orientasse o trabalho pedagógico de música dos educadores, as coordenadoras assim se manifestaram:

*“Não há uma concepção específica. A gente tenta resgatar, trabalhar com muita música folclórica, muita brincadeira folclórica com as crianças, A gente orienta sim, pra tá trabalhando. A gente trabalha muito dentro de projeto. Agora, dentro da educação infantil, estamos trabalhando o projeto “emoções e sentimentos”. Então, todas as áreas da educação infantil, tentam trabalhar com emoções e sentimentos. Que tipo de música vai trabalhar este sentimento da criança? Então, a gente pesquisa e corre atrás destas músicas, mas a gente também não fica só nisso. Este projeto não é o tempo todo. Trabalhamos muita música folclórica, muita brincadeira. A gente não fica presa a data comemorativa, a gente trabalha mais é com projeto mesmo. A gente senta umas duas vezes por mês, discute o que está trabalhando, aí elas têm uma orientação, mas normalmente elas têm liberdade de estar trabalhando várias músicas lá embaixo na roda, dentro de sala de aula, não é uma coisa muito determinada, não” (CR 1).*

*“Olha, existem as músicas que são passadas para elas, que são música que nós aprendemos, de cursos que eu faço, que trago para elas CDs, sempre que tem uma inovação eu to trazendo, cantores que têm esta disponibilidade para a área infantil, pra área educacional, e nós montamos todos os anos uma apostila de música. Então, eu assento com as meninas, e a gente vai estar montando de acordo com que elas conhecem, de acordo com a necessidade, de acordo com o momento que está vivenciando o projeto. Todos os projetos da escola envolvem música. Agora, por exemplo, a gente está finalizando o projeto de alimentação e saúde, então a gente tá trabalhando com as crianças músicas sobre os alimentos e tal. A gente está sempre buscando, vai inserindo na proposta da escola a música” (CR 5).*

Presente também estava, no discurso da coordenação, o valor da música traduzido apenas no *cantar e cantar*. Expressaram, portanto, que concebiam a música como fator de suma importância no fazer pedagógico do educador, principalmente,

como eixo integrador de todos os projetos desenvolvidos pela escola, conforme afirmou a coordenadora CR 5.

Prosseguindo nossa sondagem, interessava-nos saber: como as coordenadoras avaliavam o trabalho desenvolvido com a música na escola? O depoimento de uma coordenadora nos faz supor que, de maneira geral, a atividade musical era avaliada pela quantidade de músicas que se ensinavam às crianças e pelas respostas apresentadas pelas crianças em termos disciplinares.

Senão, vejamos:

*“Acho que é um trabalho bom, mas pode ser melhorado ainda, sabe, é a questão às vezes da dificuldade do professor. A gente procura trabalhar muito o corpo da criança, não só assentadinha ali. Então ela levanta, bate o pé, ela bate a mão, ela movimenta. Eu quando brinco com os meninos eu tenho um tempo pra eles ficarem sentadinhos e um tempo onde eles podem se movimentar, porque a criança não consegue, a criança da educação infantil não consegue ficar assentado o tempo todo ali te escutando, não. Algumas sim, outras são mais inquietas. Aí você tem que falar: menino, fica quieto, vá assentar! Não precisa disso. Ela consegue ficar um pouco sentada, consegue movimentar depois, às vezes volta, senta, então isso é manejo do professor, disciplina, de saber” (CR 1).*

*“Eu penso assim, eu acompanho muito este trabalho com música. Eu acompanho mais no processo de adaptação das crianças menores na escola, que aí eu tenho mais disponibilidade pras salas de aula. Aí, então, eu acompanho a rodinha, eu sento, eu canto com elas, eu acompanho o momento, o horário de música” (CR 5).*

Outra coordenadora apontou a necessidade de maior comprometimento com a música que se pratica na escola. Para isso recomendava *“colocar os alunos para escutar mais a música, trabalhar a habilidade dele ouvir a música trabalhar a questão da sensibilidade do aluno”*, com propostas mais efetivas para melhorar essa prática. E mais:

*“Eu acho, sim, que os profissionais se preocupam em trabalhar com a música. Acho que cada vez mais a gente precisa de crescer, nesta questão da música. Acho que a gente precisa de buscar, de colocar os alunos para escutar mais a música. Quando a gente fala de música, a gente logo pensa em cantar,*

*ensinar a música para o aluno, mas a gente às vezes não trabalha muito a habilidade dele ouvir a música, da percepção musical. É fundamental, até para trabalhar a questão da sensibilidade do aluno. Então eu acho que a gente precisa de crescer muito neste aspecto ainda, apesar da gente já ter um trabalho bacana com a educação musical, a gente precisa crescer nesta percepção musical do aluno, dele ouvir, dele distinguir entre um ritmo e outro” (CR 3).*

Com relação ao tempo destinado às práticas musicais dentro da escola, algumas consideraram-no suficiente, mesmo porque não havia momento específico para tal prática. A música podia se apresentar durante todo o tempo escolar da criança. Já a decisão de quando trabalhar com música e com qual música ficava na responsabilidade da educadora infantil.

Eis alguns relatos a respeito:

*“Acho suficiente, porque música acaba que o tempo todo o professor tá trabalhando a música, ela está presente. Não há nada predefinido. As professoras sabem que horas cantar com os meninos. Tem música prá toda hora, prá todo momento. Então, se lá embaixo eles têm o momento da roda, depois, dentro de sala de aula, o professor está sempre levando uma música, sempre e, por exemplo, a gente envolvendo esses sentimentos, os meninos fizeram teatro, neste projeto, foi da Branca de Neve, mas tem a música de fundo, as crianças trabalham, eles apresentaram musiquinhas e cada turma apresentou duas vezes. Então, a educação infantil apresentou, teve música, teve poesia, poesia também é música, né, é o ritmo, eles declamaram uma poesia. Ficou muito legal. E eles apresentam para todas as crianças da escola” (CR 1).*

*“A gente não tem, assim, um tempo estipulado. Geralmente é no horário da entrada, ou a professora está fazendo uma atividade, com aquela atividade ela coloca uma música, ou ela faz a atividade de acordo com a música que foi dada. As professoras é que sabem melhor a hora de cantar, pois está dentro do planejamento delas. Elas têm liberdade total para trabalhar com a música. Aqui, cada sala tem um gravador, um cdplay, para as professoras estarem também colocando músicas” (CR 2).*

*“Não tem um horário definido. Tem um horário de recreação, neste horário elas utilizam a música. É dentro do horário delas.*

*Elas podem usar dentro ou fora da sala. Agora, é a critério delas, elas usarem a música no momento oportuno” (CR 4).*

*“O tempo destinado às práticas musicais é adequado à idade das crianças e ao volume de atividades que cada série trabalha de acordo com a proposta pedagógica. No maternal, este tempo é sempre maior. E à medida que as séries avançam a música perde um pouco o seu espaço, até porque também aumentam o número de aulas especializadas” (CR 6).*

Entretanto, como apontou uma coordenadora, o tempo destinado às práticas musicais não era o suficiente, mesmo que sob a orientação do professor de música. Contraditoriamente, afirmou que o tempo de 30 minutos, destinados à educação infantil é suficiente e justificou: *“mesmo porque eles não aguentam muito tempo focados numa mesma atividade”*. E acrescentou:

*“Eu acho que o tempo é sempre muito pouco, a gente sempre luta contra o tempo. Então, se a gente falar que uma aula de 50 minutos de educação musical já é o suficiente, a gente sabe que não é, ela poderia ser... Uma aula por semana a gente sabe também que não é suficiente. Mas, este trabalho é feito especialmente com a professora de educação musical, mas a gente acredita que durante o dia, a professora mesmo, de sala, ela esteja desenvolvendo esta parte da música também. Aquele tempo, marcado, de 50 minutos, ou na educação infantil, de 30 minutos, mesmo porque eles não aguentam muito tempo focados numa mesma atividade. A gente falar que é um tempo bom, eu acho que não é não. A gente fica triste de falar que 30 minutos destinados à música é bom durante a semana. Mas a professora dá continuidade a este trabalho. Eu acredito que não tenha um tempo marcado, mas sistematizado, que é o tempo que ela tem e que ela vai desenvolvendo as atividades e trabalhando mesmo esta oralidade da criança através da música” (CR 3).*

A nosso ver, a organização dos tempos no cotidiano das crianças, mediado pelo trabalho do educador, deve levar em consideração a integralidade da criança, seus interesses e suas necessidades. O ritmo individual de cada criança é de suma importância para que a educadora infantil, ao planejar suas ações diárias, se preocupe em oferecer às crianças atividades que correspondam à faixa etária com a qual trabalha e possam ser motivadoras para elas. Por sua vez, deve ser levado em conta que planejar,

pensar um plano de trabalho para as crianças pequenas implica assegurar uma direção que deixe claro ao educador o quê se quer propor para a criança e o porquê daquela atividade.

No caso da organização das atividades de música, seja da educadora infantil, seja do professor de música, a questão não é ter ou não ter tempo suficiente para desenvolver a prática musical. Afinal, os programas não são rígidos e é difícil prever uma sequência de atos sem que haja intervenção ou mesmo uma situação imprevisível. A questão está em oferecer, no momento musical, atividades adequadas que permitam a interação com outras pessoas, que possibilitem experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a exploração, a imaginação e o desenvolvimento da linguagem musical. Por isso, o importante não é a quantidade, mas a qualidade da atividade oferecida à criança, isto é, atividades que sejam interessantes, mas contextualizadas.

Por outro lado, como denunciou uma coordenadora entrevistada, a música na escola *fica muito a desejar*. Ao queixar-se da ausência do professor de música, ela lembrou uma experiência negativa, vivenciada há tempos, com dois professores da área. Segundo ela, *“o profissional foi acomodando e as próprias crianças já não queriam mais participar das aulas”* (CR 5).

Ainda que a escola tenha deixado sob a responsabilidade das educadoras infantis a prática de música com as crianças pequenas, na visão dessa coordenadora, *“fica um trabalho pobre, porque as meninas ainda não têm aquela disponibilidade para ta montando um instrumento com as crianças, para ta fazendo este tipo de coisa.”* Afinal, para essa coordenadora, a escola, nesse ponto, deixa a desejar. Conforme ela detalha a seguir:

*“Aqui no colégio, eu acho que a música fica muito a desejar. Eu gostaria que nós tivéssemos uma sala de música, uma professora de música, que as crianças tivessem acesso aos instrumentos. Este ambiente para a música. Já tivemos a experiência com isso, inclusive já tivemos dois professores de música na escola, e o que aconteceu? A proposta no início foi muito boa, mas depois as próprias crianças já não queriam mais participar das aulas, a gente percebeu que o profissional foi acomodando, por não ser muita novidade, então este ano nós fizemos a opção de não contratar o profissional de música e fazer o trabalho junto com as professoras. Mas eu acho que fica um trabalho pobre, porque as meninas ainda não têm aquela disponibilidade para ta montando um instrumento com as crianças, para ta fazendo este tipo de coisa. Eu penso que o trabalho de música hoje no colégio, neste ano de 2008, ele está*

*muito fora do que, na verdade eu gostaria, que muitas professoras também gostariam que fosse. Isso não depende da supervisão, depende muito do aval da direção. Como foi colocado pra gente que este ano a gente trabalharia com as próprias professoras, então este trabalho tá sendo feito, mas gira em torno das meninas, o que elas acham, mas o mais importante, né, a escola deixa a desejar, que seria este espaço de música” (CR 5).*

Nesse depoimento, observamos, entretanto, que a maneira pela qual a música foi incluída e trabalhada no cotidiano escolar contribuiu para distanciar o elo musical entre a escola e a criança. Isso nos leva a pensar numa prática sem compromisso e fora do contexto do aluno. Tal atitude nos sugere ter havido impedimento de experiências vivas e concretas, estímulos diversos que pudessem gerar interesse e motivação dos alunos. A experiência, não muito feliz, vivida pela escola levou-a a optar pela não contratação do profissional da música. Nas mãos das educadoras infantis, segundo essa coordenadora, as práticas musicais empobreceram, pois elas não dispunham de elementos e subsídios para desenvolver um trabalho musical coerente e de consistência. Como vimos, essa coordenadora considerava a presença do professor de música necessária para desenvolver objetivos propriamente musicais, mas reconhecia que a escola, por não oferecer o espaço especial para a música, deixava a desejar com relação à sua prática no seu interior.

Dando sequência à investigação, perguntamos às coordenadoras: quem define as atividades em música na escola? Como são tomadas as decisões que se traduzem em ações voltadas para a prática de música com as crianças?

Assim, identificamos nos discursos das coordenadoras entrevistadas que a interferência no trabalho musical dos educadores, quando ocorria, centralizava-se em sugestões de uma música ou outra. Às vezes, era proposto, embora sem muita clareza, um trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, presentes no currículo da educação infantil.

Interessante que essa questão acabou evidenciando a interferência da coordenação no trabalho desenvolvido diariamente pelo educador, ficando a questão da música em segundo plano, como veremos a seguir:

*“Tem sim. O planejamento diário das atividades, ele é feito com a participação da coordenação, As crianças da educação infantil elas tem uma rotina, assim como o fundamental, o*

*ensino médio. Então, a da educação infantil tem uma rotina de trabalho e dentro desta rotina existe um planejamento, que é feito em conjunto com a coordenação pedagógica, coordenação comunitária, coordenação psicoeducacional e coordenação geral. Há também interferência nas aulas de música porque a professora de música ela é coordenada pela coordenação pedagógica. Então, todo o planejamento da professora de música ele é feito, revisado pela coordenação pedagógica, sugerido às vezes em alguns momentos pela coordenação pedagógica. Então, a professora de música também tem este suporte da coordenação” (CR 3).*

Os dois depoimentos abaixo referem-se à interferência da coordenação apenas na prática musical:

*“Não, mas, a gente sugere. Há muitos CDs aqui na escola, colocar música pros meninos, mas às vezes você pode falar e o professor não te seguir. E é complicado você está chamando a atenção. Então, tem que ser um processo de construção mesmo” (CR 1).*

*“Há. A gente procura saber o quê que está acontecendo, o quê que as professoras estão pensando fazer, às vezes sugerindo uma música ou outra” (CR 5).*

E neste, reconhece-se a ausência de orientação:

*“Não existe na escola uma coordenação de música especificamente, e o trabalho realizado na orientação desse trabalho me deixa um pouco incomodada, pois percebo que não tenho tanto conhecimento teórico para interferir com mais propriedade, principalmente no que diz respeito às aulas especializadas” (CR 6).*

Nesse depoimento, coerente com sua fala de que a escola não dispõe de coordenação específica para o trabalho com música, a coordenadora reconheceu a dificuldade e a impossibilidade de acompanhar as atividades musicais. Atribuía tal dificuldade à falta de embasamento teórico.

A relação da música com a escola de educação infantil é muito forte e tem um papel relevante, principalmente quando se vincula a sua prática às datas comemorativas e festivas do calendário escolar. Os trechos a seguir referem-se a tais comemorações:

*“Geralmente é a Primavera, Dia do Índio, Tiradentes, não muito, porque já é menino menor, Festa Junina, Natal, inclusive a nossa festa de encerramento, todinha em cima de música, onde os meninos vão fazer coreografia, são músicas de Natal também, porque a gente vai fazer um coralzinho com eles, para eles estarem cantando as músicas de Natal” (CR 2).*

*“Tem um calendário. São as festas de mãe, Festa Junina. Aqui, a gente faz com a educação infantil junto. E o fundamental faz envolvendo todos, A gente faz coletivamente, mas geralmente cada turma faz uma apresentação e depois a gente faz uma apresentação coletiva. A gente ajuda. Geralmente a professora que escolhe o tema, sugere, mas envolve todo o pessoal da escola” (CR 4).*

A esse respeito, Tourinho (1993) assim se posiciona:

A relação texto e música torna-se mais relevante quando pensamos no calendário de eventos e celebrações que os professores de música são levados a seguir. Em algumas escolas, essa prática é estabelecida nos programas oficiais (TOURINHO, 1993, p. 118).

Como Tourinho (1993), entendemos que merece análise a importância que a escola atribui ao repertório e ao texto/letra das músicas que são veiculados e selecionados por ela e por seus professores. Segundo Zimmerman (apud TOURINHO, 1993, p. 117), “é raro encontrar crianças ou adultos que podem explicar o significado daquilo que cantam”. Tourinho complementa esta afirmação dizendo: “muitas vezes, escolhemos canções pelo atrativo que a lírica – rimas, jogos de palavras, repetições – oferece.” Para essa autora, além de examinar o significado dessas letras musicais, devemos analisar a estrutura musical que elas empregam. Jenne (apud TOURINHO, 1993, p. 117), com relação às letras das músicas, nos alerta para o perigo de “escolhas de canções com textos ideologicamente controlados”. Tais canções, segundo Merriam (apud TOURINHO, 1993, p. 118), seriam as “canções para controle social”. Como Tourinho, acreditamos que é imputado ao professor esclarecer, e sempre que possível, questionar as mensagens que são veiculadas e exploradas pelos textos das canções que são trabalhadas na escola.

Voltando à análise dos depoimentos, um dos entrevistados, além de atribuir grande importância às festas escolares e a outras comemorações, pois o *cenário* é

propício para fazer com que as *famílias se derretam*, salientou que o *momento festivo e musical* também colaborava para acalmar e tranquilizar as crianças, não sendo necessário “*chamar a atenção, de falar, de ficar pedindo. Foi tocar e cantar e eles já começaram a cantar, já ouviram. Aqueles que não cantaram, ouviram e já tranquilizaram*” (CR3). Mais adiante, comentou:

*“A música não fica de fora. Agora, mesmo, o dia das mães, nós comemoramos na sexta-feira, e a professora de música fez um pot-pourri de músicas, ela pegou estrofes de várias músicas e ficou muito bonitinho, eles cantaram para as mães. E como eles aprendem, como eles decoram, como eles guardam fácil. Às vezes é muito mais fácil para eles do que pra gente. A cabecinha deles está muito mais fresquinha. Então, fica muito bonitinho eles cantando, e as famílias se derretem. [...] O próximo momento musical da escola seria agora festa junina. Porque, aqui, a gente trabalha, eles trabalham a dança, mas a música também. Então, a professora de música ela trabalha em parceria com a professora de educação física. Não é só trabalhada a música ouvida como também a música cantada. Então eles sabem cantar as músicas que eles estão cantando. Todos participam, desde os pequeninhos, desde o Maternal I, todos participam”* (CR 3).

Trabalhar com música no contexto da educação infantil remete-nos à organização do tempo e à rotina da criança que o educador deve manter. De fato, rigidez não há, como lembram as coordenadoras: “*somente nas aulas com professores especializados*”. Assim, as educadoras infantis distribuem o tempo de acordo com o currículo, com o planejamento. Mas, nada impede a professora trabalhar outras atividades relacionadas à música.

Diante do exposto, vislumbramos a possibilidade de inclusão da música nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, num caráter formativo, pedagógico, ao mesmo tempo artístico e lúdico. Isso nos estimulou a fazer a seguinte pergunta: qual o lugar da música na proposta pedagógica da escola?

Do que pudemos depreender dos depoimentos, pouco ou quase nada sabem ou conhecem a respeito da inclusão ou não da música no projeto da escola, como mostram os textos abaixo:

*“Tem lugar, inclusive dentro dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil. Por isso que a gente tem esse momento de*

*roda. A gente divide por áreas. Às vezes, um projeto não abarca todas as áreas, mas ele pega uma, duas, três. Então a gente pede pra estar trabalhando sempre a música, num tem assim, procurou esse horário. Tem o horário prá música, mas é muito intercalado, interdisciplinar, a música dentro da matemática, a música dentro do esquema corporal, a música como fundo para fazer uma atividade” (CR 1).*

*“A música está inserida nele, fazendo parte das áreas de conhecimento desta proposta político-pedagógica da escola. Na verdade, ela vai entrar como educação artística. A gente percebe a música dentro da educação artística, a gente divide em música, artes plásticas, dança e teatro. E a música está fazendo parte dessa parte da educação artística, tanto na educação infantil, quanto no fundamental” (CR 3).*

*“A presença da música na escola é uma constante. Só não temos o profissional da música” (CR 5).*

Nas palavras de uma coordenadora *“a música faz parte de um dos eixos curriculares que organizam a proposta pedagógica da Educação Infantil e tem tanto valor como qualquer outro” (CR 6).* Entretanto não esclareceu o lugar nem o valor dela no currículo da sua escola.

Outro aspecto que nos chamou a atenção nos comentários das coordenadoras diz respeito às respostas curtas e evasivas sobre um documento tão importante como este. Faria & Dias (2007), a esse documento assim se referem:

Busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriidade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (FARIA & DIAS, 2007, p. 20).

Essas diferentes e diversificadas respostas das coordenadoras sobre o projeto político-pedagógico da escola mostram ou o desconhecimento desse documento por parte de todos os profissionais ou uma leitura superficial que não lhes credencia falar com propriedade do seu conteúdo, mais especificamente do real lugar que a música nele ocupa.

E, então, ao lado dessa questão, lembrando às coordenadoras que a música figurava no RCNEI, em seu terceiro volume, como um dos eixos de trabalho, perguntamos: você tem algum conhecimento a respeito? Eis algumas respostas dadas:

*“O planejamento é feito em cima dos Referenciais. Porque eu acho que é o melhor material que já teve pra educação infantil. Às vezes as pessoas trocam palavras mas, pra mim, o RCN é o apoio. E tem o documento que a prefeitura tá elaborando. Porque a Prefeitura tem a questão da inclusão, ela tem uma outra realidade, é como se ela tomasse o RCN como referência para elaborar o dela. O que vai acontecer é que ela vai colocar a realidade da criança dentro desse referencial” (CR 1).*

*“Tenho, e as professoras também. Elas conhecem também. Todo o planejamento é feito a partir os referenciais. O documento específico da música, este eu não tenho conhecimento, eu nunca parei para ler” (CR 3).*

*“Nossa proposta pedagógica é pautada nos Referenciais Curriculares Nacionais e acreditamos que isso ajuda na valorização do trabalho com a Música, como também de outras áreas dentro da nossa escola” (CR 6).*

Observamos nesses depoimentos um discurso que, ao mesmo tempo em que se mostra polifônico, é igualmente dissonante. As respostas vão desde um *eu já li* até a afirmação de que *“o planejamento é feito em cima dos Referenciais, porque eu acho que é o melhor material que já teve pra educação infantil.”* Embora afirmem que a música deve estar presente em todos os momentos da vida da criança, acreditam que poderiam estar investindo muito mais nisto, respeitando a questão dos parâmetros.

Completando essa questão, indagamos: o fato de a música estar inserida no RCNEI garante a sua prática na escola?

Eis a resposta de duas coordenadoras:

*“Se o professor quiser, no dia a dia. Eles conhecem o RCN porque a gente fez o planejamento do ano em cima dele. A gente segue as áreas, e quando eles preparam as atividades, no diário, o que tem que ser colocado, pela prefeitura, você tem que colocar por áreas. Então é o que vai trabalhar dentro da linguagem oral, da linguagem escrita, matemática. Acaba que, é como se fosse um currículo, assim, tem música, o que que pede,*

*Artes, a música já entra mais dentro da linguagem oral, no caso, na hora delas escreverem” (CR 1).*

*“Não é uma garantia, e aí a escola acha que é mais importante o menino saber escrever o nome dele do que escutar uma música. Ao invés de falar que ela vai ensinar a música, vai ensinar a letra para falar SAPO. Ela pode ensinar por uma musiquinha, e agora, vamos escrever o SAPO, vamos desenhar o sapinho. É muito mais fácil por uma música do que ela vim logo dizendo: SAPO, S - A - P - O. Só no concreto” (CR 2).*

A propósito da linguagem, lembrada pela coordenadora, percebemos em depoimentos vagos que algumas pouco conheciam a respeito da linguagem Música, inserida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como um dos eixos de trabalho com as crianças da educação infantil.

Uma coordenadora afirmou, no entanto, que as educadoras infantis conheciam o RCNEI e tomavam-no *como se fosse um currículo*. Faziam seus planejamentos, *por áreas*, tendo-o como orientação para elaborar as atividades pedagógicas. Quanto à música, apesar das Artes, *“já entrava mais dentro da linguagem oral, no caso, na hora delas escreverem” (CR 1)*, segundo suas palavras.

Afinal de contas, a presença de projetos pedagógicos na educação infantil é uma realidade. A opção por trabalhar com crianças da educação infantil por meio de projetos abre outras possibilidades de trabalho com as crianças.

Para Faria & Dias,

todas as ações são organizadas de maneira conjunta e cooperativa, envolvendo o(a) professor(a) e as crianças, na perspectiva de responder a alguma questão ou necessidade que tenha sido suscitada pela sua curiosidade, pelo desejo de fazer ou de resolver algum problema da realidade física e social (FARIA & DIAS, 2007, p. 102).

Barbosa (2008), ainda acrescenta que,

os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do já foi aprendido (BARBOSA, 2008, p. 35).

Os projetos, muitas vezes, são planejados coletivamente, envolvendo coordenação, educadoras infantis e professores de música:

*“Projeto coletivo, a gente sempre escolhe um como se fosse institucional, trabalhar a escola toda, o ano todo. É o mesmo pro infantil e fundamental, cada turma segue uma linha. Por exemplo, este ano está o “Mundo da Fantasia”, Então, cada professor vai determinar, tem a liberdade pra fazer, pra desenvolver. E a culminância é uma Feira da Cultura, no final do ano. Cada professor já está trabalhando. Cada professora tem seus projetos de trabalho, mas tem o projeto coletivo que ele é pra todo mundo” (CR 1).*

*“Tem sempre um projeto ou outro desenvolvido pelas professoras. Aí elas se organizam e fazem apresentações aqui no pátio. Os meninos adoram, com muita música” (CR 2).*

*“Há, sempre. Todos os projetos institucionais são interdisciplinares. Então, toda culminância tem música. Existe um envolvimento de todas as professoras do tema do projeto e geralmente este projeto está envolvendo música e a dança. Este projeto é definido no final do ano, a gente senta com toda a equipe e nós montamos a proposta para o ano seguinte. E aí nós recebemos sugestões, a gente vai elaborando os projetos institucionais, que são desenvolvidos no decorrer do ano” (CR 5).*

Afinal, procuramos, neste capítulo, analisar criticamente as práticas musicais no contexto da educação infantil. Para tal, observamos a prática das educadoras infantis e dos professores de música em salas de aula das dez escolas contempladas nesta pesquisa e entrevistamos dezoito profissionais que nelas trabalhavam. Percebemos que nessas escolas a música, de uma forma ou de outra, soava pelo seu caráter homogeneizador e disciplinador e contribuindo para o bom funcionamento da aula.

Nesse sentido, a música, que se confunde com a prática do canto, é vista como um fator de equilíbrio nos momentos de indisciplina e desatenção, como recurso importante para minimizar os eventuais problemas que surgem no dia a dia escolar.

Desse modo, a valorização da música traduzida apenas no *cantar e cantar* expressa uma concepção de música que se vincula à prática no cotidiano das crianças pequenas. Assim, ela torna-se necessária para a formação de hábitos, valores e atitudes.

Expressa, também, a possibilidade, ainda que remota, de um fazer musical voltado para a alegria espontânea da criança. Essa concepção de música é suficiente para legitimar a presença dela no interior das escolas de educação infantil.

Destituída de especificidade ou de conteúdos próprios que possam indicar a sua função e o seu significado como linguagem artística e área de conhecimento, a música, ou melhor, as *musiquinhas de comando* fazem parte dos diversos momentos e intervenções nas rotinas das crianças pequenas. Assim, a música se faz presente nas diversas situações que as crianças vivenciam na escola: música para merendar, para descansar, para dar bom-dia ou boa-tarde, fazer fila para entrar e sair da sala de aula, para aprender a lavar as mãos, para escovar os dentes, entre outras, em conformidade com os padrões veiculados e legitimados pela escola.

Não menos presente e importante foi a utilização da música como estratégia para fixação de conteúdos de outras áreas (aprender os números, as cores, as vogais); para apresentar conceitos como forte, fraco, grande e pequeno e outros tantos, numa clara referência à antecipação de um processo de alfabetização, cantando. De igual maneira, outra prática musical aparece com bastante força no contexto escola. Trata-se da presença da música nas festas escolares, desde o planejamento, passando pela seleção das músicas a serem cantadas e dramatizadas, pela organização dos preparativos que as antecedem (convites, figurinos, cenário, local), pelos muitos e enfadonhos ensaios! até a exibição. Reafirma-se, assim, para a comunidade na qual está inserida, a presença da música em seu contexto.

E as crianças, o que dizem disso tudo? Elas não dizem, elas apenas cantam, ou se esforçam para cantar e tentar entender o que se passa à sua volta.

## VII – QUARTO MOVIMENTO

### CADÊNCIA

Pôr em dia os processos pedagógicos na música é uma tarefa que se realiza lentamente e tarda bastante para se generalizar. Por isso coexistem, na atualidade, as mais opostas e contraditórias técnicas e enfoques nos diferentes meios em matéria de educação musical: desde um recalcitrante tradicionalismo até as orientações de vanguarda que cobrem uma extensa gama de tendências e qualidades de ensino. Na Pedagogia, como na arte, a única constante é o movimento, a busca interna e a exploração da realidade circundante. Essa atitude é, a nosso ver, a única que pode chegar a configurar uma pedagogia aberta na qual o local e o universal, o individual e o coletivo se fundam e se integram naturalmente. (Gainza 1988, p.112)

Durante o período de março a outubro de 2008, observando o cotidiano escolar dos participantes desta pesquisa das dez escolas de educação infantil, o nosso olhar de pesquisadora presenciou e registrou práticas musicais bem diversas e bastante confusas. O que vimos e ouvimos, no cotidiano das salas de aula das crianças pequenas e suas respectivas educadoras infantis e professores de música, de modo geral, foram poucas atividades musicais desprovidas de objetivos claros e definidos, um fazer musical cuja proposta educativa, raramente aconteceu. No mais, muitas e variadas canções, porém, repetidas cotidianamente como se o cantar, por si só, fosse suficiente para atender às expectativas, anseios e curiosidades das crianças, e quem sabe introduzi-las no fantástico, surpreendente e imaginário mundo sonoro.

De maneira geral, a ênfase dada às atividades musicais relacionadas aos aspectos recreativos e festivos ou com a intenção de comandar e formar condutas, apoiadas em canções rotineiras e cotidianas, ausentes de conteúdos e objetivos pedagógico-musicais esteve presente no interior das escolas observadas em nossa pesquisa. Revelou, ainda, em seu conjunto, uma dicotomia entre a prática musical escolar realizada com as crianças e a linguagem *Música*. Já a linguagem *Música* como área de conhecimento é aquela que possibilita emergir a emoção, a imaginação e a livre expressão da criança, conforme explícita o RCNEI (1998, v. 3, p. 45), e é creditada por nós, educadores musicais.

Esse quadro, a princípio, nos fez refletir sobre a formação do professor de educação infantil, seja ele de música ou não. No nosso entendimento, o trabalho com

essa faixa etária exige uma formação adequada que o prepare para desenvolver um trabalho musical adequado e coerente com a realidade da criança que frequenta a instituição de educação infantil. De maneira geral, as educadoras infantis se queixaram das dificuldades em desenvolver atividades musicais com finalidade educativa, pois não conseguem articular, de modo conveniente, os aspectos lúdicos e pedagógicos da linguagem musical.

Ora, o momento da educação infantil é um momento riquíssimo, exatamente porque possibilitará à criança apropriar-se de várias linguagens e, conseqüentemente, explorá-las e usá-las, expressando-se através delas, dizendo coisas do e para o mundo ao qual pertence e vivencia.

*Fazer música*, dançar, cantar podem ser excelentes companheiros no processo de aprendizagem e socialização da criança, pois, quando *fazem música*, dançam e cantam juntas podem sentir, descobrir, explorar, vivenciar e compartilhar das alegrias que o ambiente (sonoro, escolar, cultural, social) lhes descortina e propicia. A maneira, porém, como a música é incluída e trabalhada no cotidiano escolar dessas escolas contribui para distanciar o elo musical entre a criança e a escola. Apesar de a música estar presente e frequente no dia a dia das crianças, sua presença é sentida de maneira mecânica e rotineira. Interesses, gostos e necessidades diferenciadas não são compartilhados e vividos em sua plenitude.

No conjunto das informações realizadas nas dez escolas de educação infantil pesquisadas, apesar da presença da música em seu interior, constatamos uma prática musical descontextualizada e incoerente com o desenvolvimento das crianças. A falta de uma proposta pedagógica que orientasse seus professores fez da prática musical lugar de entretenimento, ou até mesmo de lugar nenhum, visto que procedimentos e atividades mostraram-se desorganizadas, sem objetivos claros e adequados e distantes da realidade das crianças.

Presenciamos, pois, o cantar por cantar, porém alicerçado num repertório empobrecido e repetitivo. O não entendimento da música como área de conhecimento científico e artístico, organizada e fundamentada culturalmente e, sendo assim, uma prática social, aliado às dificuldades de lidarem com os elementos básicos da música (som, ritmo, improvisação, expressão, criação, entre outros) sinalizaram uma prática musical ausente de metodologia, carente de objetividade e compromisso com o desenvolvimento harmonioso da criança. Dessa forma, a criança é impedida de viver a

experiência e o contato prazeroso com a música, entendida como linguagem artística e prática social.

Conforme observamos, a presença de um professor de música, com sala e tempo específicos para as atividades musicais, cujas práticas, posturas e atitudes se divergiam não só pelas diferentes formações acadêmicas, mas também pelas concepções de educação musical que orientavam a prática, pouco contribuiu para despertar nas crianças a sensibilidade para a música. A descontinuidade do trabalho e o distanciamento de suas práticas em relação às vividas no cotidiano das educadoras infantis dificultavam, dessa maneira, a organização das experiências musicais em direção à vivência e compreensão dos elementos constitutivos da linguagem musical.

Ao privilegiar o cantar por cantar, as observações sobre as práticas musicais no cotidiano das escolas de educação infantil forneceram informações acerca de como a criança se relaciona com a música. Percebemos que ela se limita ao proposto pelo professor, seja ele educador infantil, seja especialista em música, abstendo-se do seu próprio *fazer musical*, do prazer em vivenciar, explorar e experienciar práticas musicais que lhe possibilite a apropriação e o uso consciente e significativo de um novo conhecimento.

Das práticas musicais observadas no cotidiano das crianças pequenas, entendemos que não basta estar presente nas propostas pedagógicas das escolas de educação infantil, nem serem elas dirigidas por professores com formação específica na área. O mais importante é considerar o interesse e a necessidade da criança, conhecer as etapas de seu desenvolvimento, e mais, saber como e quando se dá a apropriação desse conhecimento para que, dessa maneira, a prática musical possa ser vivenciada de maneira intensa, significativa, adequada e prazerosa pelas crianças. Enfim, melhor ainda se for com muita motivação, comprometimento e alegria por parte do educador infantil e do educador musical.

Com esse quadro desenhado e na esperança de ver um trabalho musical de qualidade na educação infantil, fomos a busca de respostas às questões apresentadas no início da nossa pesquisa. Assim, como educadora musical, saber quais as reais condições para que as práticas musicais se desenvolvessem no contexto escolar infantil e qual a leitura que faziam do RCNEI. Tomamos esse documento como ponto de partida para o entendimento da música na educação infantil, e, ainda, queríamos entender como os educadores da Educação Infantil constroem seu conhecimento e em que se baseiam para agir na construção do conhecimento musical das crianças.

De acordo com Jeandot (1990),

música é linguagem. Assim, devemos seguir, em relação à música, o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música. [...] O educador, antes de transmitir sua própria cultura musical, deve pesquisar o universo musical a que a criança pertence, e encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música (JEANDOT, 1990, p. 20).

Portanto, consideramos da maior importância estimular a criança a pesquisar e a explorar o seu universo sonoro. Para tal, é preciso que se desenvolva um trabalho que leve a criança a ouvir, escutar, perceber, descobrir, imitar, repetir sons, isto é, construir seu conhecimento sobre música. É preciso envolver e desenvolver musicalmente a criança, considerando sua vivência e experiência, valorizando suas habilidades e potencial criativo e integrando, sempre que possível, a linguagem musical às demais linguagens desenvolvidas por outras áreas artísticas e às demais áreas de conhecimento.

Não encontramos nas práticas analisadas o meio para desenvolver objetivos propriamente musicais – audição, percepção, improvisação, exploração, criação musicais. Ao contrário, priorizavam, como já foi muitas vezes mencionado aqui, o uso da música apenas com outros objetivos e funções. Por exemplo: auxílio no processo de alfabetização, aprender letras e números, dias da semana, conceitos. Também recorria-se à música como função terapêutica para relaxar, acalmar e como auxílio na manutenção da disciplina escolar, como entretenimento, neste caso, sempre presente nas inúmeras atividades festivas do calendário escolar.

Percebemos, portanto, na maioria dos educadores pesquisados, ênfase num repertório musical como o eixo centralizador de suas atividades musicais. Em parte, isso advém da própria formação do educador que prioriza as *musiquinhas de comando* ao considerá-las importantes para aquisição de atitudes e necessárias para mudanças de comportamento das crianças. Eles utilizavam-se das *musiquinhas* como se isso fosse um *divisor de águas* entre rotinas, pois havia sempre uma canção para indicar um momento ou uma atividade a ser realizada.

A presença da música se dá, inegavelmente, na escola infantil como música incidental ou como suporte didático para outras disciplinas, ou para aquisição de outros saberes ou, ainda, como auxílio na transmissão de valores, regras e comportamentos desejáveis e aceitáveis pela comunidade escolar e pela realidade exterior à escola (NOGUEIRA, 1998). A imposição formal por parte da escola, e mesmo por parte dos

professores, leva os alunos a tornarem-se meros executores de tarefas no cotidiano, silenciando-os nas suas necessidades, desejos e expectativas, ao mesmo tempo os alienando da realidade exterior à escola.

A propósito, Barbosa (2006, p. 146) fala do uso das canções como recurso para fazer a transição entre determinadas atividades: “existem muitas canções que separam as atividades: as canções que chamam o grupo para entrar na sala, as canções de bom-dia, as canções para iniciar as atividades do dia, para concluí-las, para guardar os materiais, para os momentos de higiene, etc.” Tais momentos foram observados por nós quando a educadora cantava: “*bom-dia coleguinha como vai..., pego a chavinha, tranco a boquinha..., a locomotiva deu o apito..., meu lanchinho...*” A ordem estava dada! As crianças já sabiam o que deviam fazer, ou o que esperavam que fizessem. Muda-se a música, mudam-se as atividades. Nas palavras de Maffioletti (2001): “será como um toque de corneta, uma verdadeira *ordem unida* disfarçada em canção!” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 126, grifos do autor).

De outro modo, conforme mostrou a pesquisa, a preocupação em selecionar e ensaiar um repertório específico no atendimento às festividades do calendário escolar ocupou um bom tempo destinado às práticas musicais. A escolha do repertório estava, na maioria das vezes, nas mãos do educador. Isso significa dizer que o que a escola quer ensinar é o que ela considera bom para o aluno. O gosto e o interesse do educador prevalecem sobre o que as crianças gostariam e são capazes de cantar. O repertório é apresentado sem qualquer possibilidade de aceitação ou não por parte das crianças. Muitas vezes, a escolha das canções relacionava-se com a letra e com o seu intérprete, numa tentativa de sensibilizar o ouvinte a que se destinava. Lembramos, por exemplo, as músicas de Roberto Carlos escolhidas para serem cantadas e dramatizadas na festa destinada ao Dia das Mães. Não temos nada contra cantar Roberto Carlos, mas a questão que colocamos é que se deve, primeiramente, examinar o significado dessas letras para crianças de até cinco anos de idade.

Ainda acerca de comemorações presenciamos em uma escola, por um longo período, boa parte das aulas de música destinarem-se a intermináveis e enfadonhos ensaios para o Dia da Coroação, data celebrada pela escola no mês de maio. Por inúmeras vezes, percebemos a preocupação do professor de música e da educadora infantil em associar a letra da música com os gestos. Sem se dar conta do que deveriam fazer, as crianças ouviam do professor de música que deveriam colocar as mãos como *mãozinhas de anjo*, isto é, juntar as duas mãos como se estivessem rezando. No dia da

apresentação, no entanto, o que vimos foi muita desordem e inquietação por parte das crianças, e o canto só se ouvia pela voz do professor de música e das educadoras infantis, numa incansável tentativa de mostrar um resultado que, na verdade, não foi o esperado. Crianças andavam de um lado para o outro, e educadoras infantis e professor de música cantavam sem parar, numa tentativa de preencher o *vazio musical* proporcionado pelas crianças.

Longe de entenderem o que é *coroação*, o porquê cantar músicas em louvor a Nossa Senhora, assistimos, nesse dia, a uma prática musical sem valor educativo e pedagógico, apenas atendendo ao cumprimento de um calendário escolar. No nosso entendimento, o não cantar das crianças reflete a ausência de significado desse canto para elas. Isso quer dizer que nem mesmo os insistentes ensaios, numa tentativa de memorização por parte das crianças, possibilitaram alcançar o resultado esperado pelos educadores e pela escola.

Sendo assim, podemos dizer que, nas escolas pesquisadas, os educadores continuam reduzindo suas práticas em música à realização de atividades de cunho festivo, com aspectos agradáveis. Nessas práticas, o produto final é mais importante do que o processo de aprendizagem, cujo objetivo é a aquisição de um novo conhecimento. Como vimos, o que ocorre muito comumente nessas práticas são atividades que se restringem, basicamente, ao canto e às inúmeras repetições, num esforço de garantir a memorização. Entretanto, o contato prazeroso que a música pode proporcionar às crianças está longe de acontecer. A importância excessiva dada à prática do canto impede as crianças de desfrutarem daquilo que consideramos importante no trabalho musical, qual seja, levá-las a perceber, sentir, explorar ritmos, tempos, silêncios, timbres, alturas, texturas, expressar-se e apreciar a música *musicalmente*.

Em síntese, diríamos que este estudo revelou desacertos que são cometidos na prática pedagógico-musical em decorrência da desconsideração da natureza dos elementos fundamentais da música como o som, o ritmo, a melodia, a improvisação, o ouvido musical e a inspiração no momento do fazer musical.

É no processo do fazer musical que as crianças aprendem a viver e sentir a música, ouvindo-a e apreciando-a intensamente, relacionando-a consigo mesma, com os outros e com as diversas situações do seu cotidiano. Importa mostrar-lhes que a música pode proporcionar novas *escutas* e criar novas experiências positivas, agradáveis e relevantes ao seu desenvolvimento. Assim, ressaltamos: o educador infantil precisa atentar para a necessidade de explicitar e invocar novas práticas que visem à sustentação

de entendimento musical como área de conhecimento formadora das percepções auditiva e sensorial do mundo sonoro.

O ato de improvisar, de criar e de interpretar, apreciando, proporcionado pelas atividades criativas, deve buscar o envolvimento e o prazer no momento de fruição de ideias e da tomada de decisão pelas crianças. “Se os alunos estão tomando decisões reais sobre como os sons serão manipulados, então, por definição, eles estarão criando música” (TOURINHO, 1998, p. 119). Assim, percebemos, na forma como os educadores pesquisados lidavam com música nas atividades musicais propostas às crianças não levavam-nas à contemplação e exploração, de modo intenso e criativo, dos elementos musicais que a constitui.

Nesse sentido, presenciamos o desenvolvimento de várias atividades envolvendo a música. Certa vez, por exemplo, a professora EI 4 pediu às crianças que desenhassem uma casa, seguindo o modelo proposto que ela fixara na parede. Isso, após terem cantado inúmeras vezes a música *A casa*, de Vinícius de Moraes e Toquinho. Nesse caso, chamou-nos a atenção a superficialidade e ineficiência dessa atividade. Impedir as crianças de desenharem suas *próprias casas* acarreta, no nosso entendimento, um deslocamento da percepção inicial da *casa*, que foi cantada e imaginada pelas crianças para o modelo a ser seguido, independente da representação que a escuta sonora pudesse ter estimulado na criança. Aqui, mais uma vez, o educador interferiu na realização da atividade, impedindo o fluir da imaginação no ato criativo de representar, cada um à sua maneira e ao seu desejo, a *casa* de Vinícius de Moraes. Até um gato foi desenhado no telhado, seguido de uma observação, de cunho moral: “*desenhar gato pode, mas soltar pipa no telhado, não!*” (EI 4).

Quanto ao uso e disponibilidade de recursos e materiais músico-pedagógicos na prática pedagógica, os entrevistados apontaram carência de instrumentos musicais e, por vezes, a ausência deles na escola. Isso justifica, em parte, as dificuldades do educador em proporcionar uma prática musical mais consistente que envolvesse objetivos propriamente musicais. Por outro lado, observamos que o uso dos instrumentos musicais, em especial os de percussão, habitualmente denominados *bandinha*, e presentes nas escolas, em maior quantidade, e alguns poucos construídos pelas crianças, são raramente utilizados para a realização de experiências pelos educadores e crianças em sala de aula. Percebemos que alguns fatores concorriam para isso: a dificuldade do educador em lidar com a *desordem sonora* e, no nosso entendimento, natural e

espontânea, gerada pelas crianças, bem como a impossibilidade dele organizar e propor atividades que pudessem gerar experiências e aprendizagens para as crianças.

A propósito, observamos, em uma das escolas selecionadas para nossa pesquisa, um professor de música que, ao distribuir pandeiros a cada uma das crianças da faixa etária de dois anos, solicitou, por diversas vezes e em *bom tom*, que não os manipulassem enquanto não terminasse de distribuí-los e que tomassem cuidado para não estragá-los.

No âmbito desse recorte, impedir as crianças de manuseá-los, reação imediata em virtude da atração e curiosidade que os instrumentos musicais exercem sobre elas, é impedir o contato inicial e prazeroso proporcionado pelo objeto sonoro, cujo som desperta alegria, prazer de tocar, de explorá-lo sonoramente e de relacionar-se com ele. O desejo de tocar, bater, sacudir, *fazer som* que o instrumento musical ou qualquer objeto sonoro possa despertar na criança, nesse caso, foi controlado pela vontade do educador, ao qual cabia determinar os raríssimos momentos e o tempo certo para que a atividade se realizasse. Em nossa opinião, a ausência de objetivo claro e coerente quanto ao uso do pandeiro, a falta de controle do comportamento da turma, mais a dificuldade em lidar com o barulho e com a disciplina, tudo isso leva o educador a impor limites e ordens, muitas vezes, repressivas, distanciando a criança do desejo e do prazer que o manuseio e a exploração do instrumento musical possam lhe propiciar.

Além disso, sabemos que o manuseio de objetos sonoros é de suma importância para as crianças. Dar a elas a oportunidade e a liberdade de experienciarem e explorarem, de maneira viva e concreta, os objetos e os instrumentos musicais que produzem sons corresponde a levá-las a criar os primeiros vínculos com o mundo sonoro presente à sua volta, antes desconhecido, ou ainda não explorado. O manuseio sistemático de objetos sonoros permite à criança identificar os sons, semelhantes ou distintos entre si, classificá-los e ordená-los. Perceber que o som de um objeto ou instrumento musical pode durar mais tempo do que outro, que a força usada interfere na qualidade do som produzido, que há diferentes maneiras de manusear o instrumento – sacudindo, batendo, soprando, raspando – tudo isso, além de representar algumas formas de expressão e de percepção sonora ativa, propicia aprendizagens reais e concretas mediadas pelo contato das crianças com os instrumentos musicais.

Conforme a pesquisa nos revelou, trabalhar com os objetos sonoros e instrumentos musicais não é tarefa fácil para os educadores. O uso assistemático desses instrumentos e objetos sonoros por parte das crianças, mais a algazarra e barulho

proporcionados pela alegria e prazer do raro contato e manuseio desses materiais, pode afastar as crianças do trabalho criativo e expressivo. Instrumento musical nas mãos das crianças mais a exigência de silêncio por parte do educador impedem qualquer tentativa de uma ação integrada entre criança e instrumento musical que leve à aprendizagem. Isso significa, a nosso ver, que não basta oferecer às crianças os instrumentos musicais ou objetos sonoros. Importa propiciar-lhes ações que alimentem sua capacidade de perceber, de descobrir, de criar e de fazer música. O não saber como lidar com os instrumentos musicais deve ser questionado pelo educador. Mesmo que não *dominem* a música como gostariam, investigar e buscar alternativas para a sua prática deve ser um desafio constante para educadores que trabalham cotidianamente com as crianças pequenas.

Entretanto, deparamos com uma situação que transcende a falta de conhecimentos e habilidades musicais específicas para lidar com os instrumentos musicais. Referimo-nos a um educador que encontrou uma forma de promover e aproximar as crianças, menores de dois anos, de experiências sonoras, vivas e concretas. Assim, ao usar um garrafão de água mineral como se fosse um grande tambor (ao qual já nos referimos anteriormente), a educadora infantil possibilitou as crianças aproximarem-se da música por meio do som contagiante e envolvente que esse *instrumento* oferecia. O que queremos ressaltar é que com um simples garrafão da água mineral é possível contagiar as crianças, ouvindo e apreciando *sua* música, numa clara interação entre educadora infantil e crianças, uma nova maneira de abordar, experienciar e aproximar-se do estímulo sonoro. Desse contato inicial com esse instrumento proporcionado pela educadora seguiam-se outras atividades, como o cantar e o movimentar-se que faziam parte, de forma natural e espontânea, dos momentos musicais daquelas crianças.

De modo geral, porém, podemos dizer que o uso dos instrumentos musicais pelas crianças bem como o seu manuseio, foi pouco explorado pelas educadoras infantis e pelos professores de música, por razões já apresentadas em capítulo anterior. Entretanto, encontramos maneiras alternativas para aproximar a criança do mundo sonoro, como no caso do garrafão de água mineral. Reconhecer e explorar diversos objetos sonoros e instrumentos musicais e suas infinitas possibilidades sonoras é tão importante para o educador quanto para a criança. Ambos podem desfrutar do prazer de perceber, criar, apreciar e se emocionar nos momentos de interação e de convivência cotidiana.

Entretanto, devemos admitir que nem sempre o uso do instrumento musical pelo educador pode atrair a criança e, muito menos, motivá-la para o momento musical no contexto escolar. Falamos, aqui, do uso incessante e restrito do teclado por um professor de música durante suas aulas.

Inicialmente, poderíamos imaginar que um instrumento de grandes proporções, de possibilidades sonoras diversas pudesse servir de fonte de prazer e apresentar-se como objeto de exploração sonora pelas crianças. Contrariamente, e conforme observamos, a maneira como o professor de música o utilizava, sempre em volume exagerado, e do alto do seu tablado, contribuiu para o desconforto das crianças durante as aulas de música. Presenciamos, em umas das aulas desse professor, uma criança tapando os ouvidos com as mãos, numa reação imediata ao incômodo causado pelo som alto do teclado. Sem se dar conta do ocorrido, o professor de música continuou sua aula, ou melhor, sua cantoria, em meio a grande algazarra, choros e desatenção por parte das crianças. Esse professor privilegiou, no pequeno período de tempo destinado à aula de música, a quantidade de músicas apresentadas às crianças, cantadas uma após a outra, mesmo sem o menor envolvimento de quem mais poderia se interessar por elas: as crianças. Acreditamos que, depois dessa experiência, o papel sedutor do teclado não mais existirá entre as crianças. Pelo contrário, a aula comprometeu um vazio de possibilidades de atividades de audição, percepção e criação sonoras que o professor de música parece ignorar, ou não saber.

Outra questão que identificamos, com relação à prática pedagógica dos professores de música das escolas pesquisadas diz respeito à falta de opção e à repetição exaustiva de determinadas canções. A tarefa de planejar uma aula de música requer, talvez acima de tudo, a capacidade de selecionar atividades que motivem e satisfaçam as crianças, que possam despertar o envolvimento, a curiosidade e a aprendizagem de algo novo. E o que vimos foi o uso de procedimentos racionais, padronizados e descontextualizados da realidade da criança. Tal prática requer avaliação e momentos de reflexão que permitam ao educador repensar as ideias e valores que dão sustentação à sua ação, principalmente ao educador infantil que convive com crianças hoje emergentes de um mundo globalizado e musicalmente ativo e dinâmico.

No caso das escolas contempladas nesta pesquisa, constatamos que a inclusão da música em seu PPP também não garante a sua prática. Os educadores, em grande maioria, não conhecem o documento e os que já o tiveram em mãos não souberam dizer o lugar que a música nele ocupa. A falta de informação sobre o PPP, por parte dos

educadores, mais a indefinição das coordenadoras a respeito da inclusão da música na escola, confirmaram a nossa hipótese: não basta a música ser contemplada no RCNEI como área de conhecimento e como linguagem, tampouco ser inserida no Projeto Político-Pedagógico da escola. A falta do entendimento da música como linguagem e expressão artística dificulta a sua concretização como prática educativa promotora da interação e comunicação social.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), em sua *Introdução*,

a música é a 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. [...] 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 (1998, v. 3, p. 45).

Dessa forma, se o RCNEI entende a música como linguagem e forma de interação e comunicação social, o alcance dessa visão de música só será possível na configuração de uma nova proposta de ensino e de um novo modelo de escola que busque ampliar espaços para a convivência e a interação humanas, a compreensão e a integração dos aspectos dinâmicos e híbridos da música e, conseqüentemente, a sua valorização como prática educativa.

Evidentemente que a educação musical tem uma função socializadora que contribui para o desenvolvimento e a formação integral do indivíduo. A importância da prática de música na escola reside, então, na possibilidade de proporcionar alegria e emoção, de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada pela música, valendo-se da criação e da livre expressão.

Considerando, então, que a música desempenha um papel ativo dentro da educação geral do indivíduo, o conhecimento progressivo da linguagem musical deve ser dirigido no sentido de valorizar a percepção-expressão de elementos sonoro-musicais. O processo de aquisição do conhecimento musical não deve ser, portanto, simplesmente intelectual, mas deve ocorrer pela mediação entre a realidade musical constituída e o sujeito. O uso e o domínio da linguagem musical modificam e transformam o sujeito e, por meio de sua imersão em um ambiente musical rico, fértil e adequadamente estimulante e receptivo, o levarão ao domínio espontâneo e progressivo

de habilidades, ampliando o sentir e o fazer musicais, benefícios culturais incontestáveis para ele.

Acreditamos que a criança está imersa em um meio linguístico próprio da realidade na qual está inserida. A partir dos critérios da língua que usa, conhece e vive, pode compreendê-la, relacionar-se com ela, agindo, modificando e sendo modificada por ela. Nesse sentido, “a linguagem, portanto, constitui-se no campo de experiências físicas, intelectuais e afetivas do sujeito” (FONTERRADA, 1994, p. 37).

A música é um ato expressivo, um ato de comunicação própria do ser humano, com características de profundidade, flexibilidade e sensibilidade. Por suas características pode-se dizer e entender sua variedade de formas e funções, de comunicação infinita e ilimitada.

Assim sendo, viver a experiência musical, fruto da prática, é poder usá-la e usufruí-la na comunidade que compartilha das mesmas experiências, códigos e convenções, justamente por estar imersa num mesmo contexto de significações (FONTERRADA, 1994). Nessa perspectiva, desenvolvemos a musicalidade do sujeito pelo uso da linguagem musical e pelos processos de comunicação e inter-relação que se estabelecem entre eles mesmos e o ambiente ao redor. Entender a música como linguagem está na compreensão de suas dimensões material, funcional e existencial. A primeira é constituída pelos sons e seus elementos constitutivos e as formas como são organizados; a funcional diz respeito ao uso que dela se faz e necessária pela presença do outro e; e a existencial, é a organizadora do mundo do sujeito musical.

Indo mais além, no campo da prática, da experiência, precisamos entender que a criança, quando balbucia, emite os primeiros sons vocais, envolve-se com cantigas de roda ou brincadeiras musicais, ou canções do cancionero folclórico, manifesta-se musicalmente. Esses momentos devem ser entendidos como experiências cotidianas da linguagem musical. Ajudá-las a vivenciar e emergir nesse contexto é ajudá-las a desenvolver-se musicalmente, ampliando o seu uso e o seu domínio.

Nessas circunstâncias, pensar em educação musical para crianças que frequentam a escola de educação infantil é buscar um método atrativo e realista que, em concordância com o seu desenvolvimento psicossocial, lhes possibilite o aprendizado da linguagem musical de modo prazeroso, acessível e voltado para o seu crescimento pessoal. São raras as escolas que dispõem de um trabalho musical bem orientado e metodologicamente estruturado, com possibilidades de garantir a sua continuidade. O processo de ensino-aprendizagem requer: constante adequação e renovação de

atividades e de materiais músico-pedagógicos; conhecimento e disponibilização de recursos metodológicos que promovam as condições necessárias que assegurem à apreensão do conhecimento musical e o constante interesse do aluno. Desse modo, devolvemos a ele a alegria musical.

Uma concepção de educação que pretenda a transformação e o crescimento do indivíduo implica, portanto, maior aproximação e abrangência do conhecimento musical propiciando, dessa maneira, uma maior aproximação entre os diversos segmentos da cultura e da sociedade. Por isso, no nosso entendimento, a educação musical deve acompanhar a criança ao longo de seu processo de desenvolvimento escolar. Momentos musicais devem ser adaptados às suas capacidades e interesses específicos. Portanto, o educador precisa ter consciência e clareza da importância desse conhecimento para introduzir a criança no domínio do conhecimento musical. Além do mais, todo ser humano possui algum potencial para entender música, desde que lhe sejam dadas condições e oportunidades para descobrir o sentido e o significado da música para sua vida.

Daí, a importância de a escola tornar o conhecimento da linguagem musical o elemento importante do processo educativo para o desenvolvimento integral da criança. Não adianta obedecer a regras de organização e articulação, transmitidas pelo professor como se fosse um código, sem estabelecer o elo com o significado, o que é fundamentalmente importante para a configuração da linguagem artístico-musical.

Conforme já assinalamos em outras linhas, desacertos são cometidos no uso da música no contexto escolar em decorrência do desconhecimento da natureza dos elementos fundamentais como o som, o ritmo, a melodia, o ouvido musical, a harmonia e a inspiração no momento do fazer musical. Para isso, é necessário que educadores busquem bases novas, mais amplas, que lhes possibilitem transcender e libertarem-se das ideias preconcebidas. Isso não significa rejeitar os valores tradicionais. O que importa é que entendam que existe hoje uma diversidade de formas de pensar, de lidar e de gostar de música revelados no cotidiano escolar. Tais formas devem ser consideradas na articulação e no entrelaçamento da construção do conhecimento musical.

## VIII – QUINTO MOVIMENTO

### CODA

Questiona-se nesse momento, o processo de amoldamento que vem sendo desenvolvido pela organização do trabalho escolar onde a predominância de processos de ensino segundo o eixo transmissão-assimilação acabam por orientar e adormecer o processo de autocrítica de criatividade existentes no ser humano. (Dalben 1991, p. 24)

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo investigar qual o sentido e o significado da prática educativa em música no contexto institucional de educação infantil e qual o lugar que ela ocupa na prática pedagógica de professores que trabalham cotidianamente com as crianças de zero a cinco anos de idade. Ela resultou de um processo trilhado por diversos caminhos – da política educacional, do pedagógico, da música (o mais longo) – em busca da educação infantil como lugar privilegiado da educação musical. Nessa medida, ela não deve ser considerada conclusiva na medida em que possibilite novas aberturas e novas escutas no que se refere à presença da música no contexto da educação infantil. Entretanto, estamos cientes de que apresentamos uma das peças de um quebra-cabeça, aqui representado por dez escolas de educação infantil, o que significa que não temos a pretensão de esgotar o fenômeno estudado.

Após a conclusão deste trabalho, acreditamos que foi possível apontar alguns elementos para responder às questões motivadoras do estudo realizado. Falamos em alguns elementos porque consideramos que, no processo de construção do conhecimento, não temos respostas a todas as questões que envolvem este tema, apenas indícios que nos permitem aprofundar e compreender melhor o fenômeno estudado e, então, propor novas questões.

Procuramos, na elaboração deste texto, em sua construção, trazer, para o conhecimento dos leitores, uma literatura especializada em Educação Infantil. Com esse intuito, apresentamos os estudos e as reflexões sobre as crianças pequenas no que se refere ao seu direito garantido por lei, à educação em instituições afins e à formação e desenvolvimento pleno como criança e cidadã. Apresentamos também, uma literatura especializada em Educação Musical que amplia e aprofunda os conhecimentos de música como linguagem e forma de expressão humana. Acrescentamos, ainda, estudos

determinantes e fundamentais para o aprofundamento da educação musical no contexto da educação infantil.

Assim sendo, após contextualização teórica sobre Infância, Educação Infantil e Educação Musical, para evidenciar a situação da música no contexto da educação infantil, pareceu-nos necessário analisar as concepções e práticas de educação musical dos atores envolvidos no estudo.

Com efeito, para investigar a prática musical dos educadores desenvolvida com as crianças pequenas, optamos pela investigação empírica, cujas observações em salas de aula e entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos nessa prática nos permitiriam conhecer a atual realidade da música no contexto escolar infantil. Assim, as observações em cada uma das doze salas de aula, nas dez escolas visitadas, as entrevistas com dezoito profissionais que nelas trabalhavam e a leitura de documentos – PPP e RCNEI – permitiram-nos a análise da prática pedagógico-musical. Desse modo, conhecemos como pensavam os educadores, concebiam e realizavam o seu trabalho pedagógico-musical com as crianças pequenas. Muitas vezes, encontramos dificuldade de observá-las diretamente.

Buscamos, também, desvendar ideias, percepções e sentimentos a respeito de educação musical. Procuramos, ainda, detectar as funções e valores atribuídos à música, bem como por quais pressupostos e referenciais os educadores construíam e concretizavam suas práticas musicais no dia a dia com as crianças pequenas e quando e como a eles recorriam.

Concluímos que a relação entre Educação Musical e Educação Infantil é complexa pois envolve um misto de saberes, diversos sujeitos e contextos e ambientes variados. Conseqüentemente, nesses contextos, uma multiplicidade de procedimentos, saberes e práticas ocorrem, o que exige formação específica e adequada.

Os cursos de graduação – Pedagogia e Normal Superior – responsáveis pela formação desses profissionais, apresentam propostas curriculares com pouca ênfase às linguagens artísticas em seus currículos. Sendo assim, parecem não preparar os futuros educadores para lidarem adequadamente com as linguagens da criança, bem como com as experiências, curiosidades e explorações infantis, principalmente no que se refere à música e à sua prática.

Nesse sentido, entendemos que tais cursos deveriam dar suporte teórico a esses educadores e proporcionar-lhes atualização constante. E, quanto à formação inicial, deveriam oferecer-lhes base mais sólida e ampla que lhes permitissem compreender o

universo infantil e, especialmente, o universo sonoro-musical e suas possibilidades de expressão e produção pelas crianças.

Embora nos meios científicos e acadêmicos, a música seja reconhecida como área de conhecimento, na realidade isso não ocorre. Nas escolas pesquisadas, a maneira como elas e seus educadores lidam com a música, bem como as raras articulações que estabelecem com a produção teórica e com os determinantes político-pedagógicos, está distante de promover uma prática pedagógico-musical efetiva e contextualizada.

De fato, a forma pela qual os educadores infantis enfrentam o desafio de oferecer às crianças um trabalho musical consistente e de qualidade demonstra a carência de alicerce teórico-científico. Desse modo, não conseguem explorar as possibilidades do ambiente educativo para o desenvolvimento e valorização do seu trabalho em sala de aula. Conforme apontou uma educadora infantil, *“a gente não aprende quase nada. É tudo muito rápido. Não dá pra gente ter uma noção melhor do que é trabalhar com música com crianças. Poderia ser melhor”*, referindo-se ao seu curso de formação. E, assim, tomamos conhecimento por meio dos depoimentos, em diversas oportunidades, que o conhecimento específico de música, como um saber científico e artístico, aparece como algo muito distante da realidade deles, como algo pouco conhecido e de difícil acesso. Daí, ideias vagas, estereotipadas e comumente conhecidas entre os educadores eram frequentes nos seus discursos, como: *“música para ampliar vocabulário”*, *“trabalhar ritmo com eles”*, *“saber cantar uma música”* ou *“faz parte do mundo da criança”*. E os tradicionais modelos metodológicos, que priorizam a padronização de comportamentos e atitudes, vinculada à memorização e à repetição, ainda estão presentes nos dias de hoje

Esse quadro nos revela a necessidade da aproximação do conhecimento musical, que é produzido pela comunidade acadêmica a qual discute a música, seus valores e sua importância com o processo de desenvolvimento infantil. Isso demandaria levar em conta as implicações socioeducativas no contexto escolar no qual esse conhecimento poderia e deveria ser veiculado de maneira lúcida, objetiva e contextualizada. Em nosso raciocínio, seria estreitar as relações entre a comunidade acadêmico-científica e as escolas, com possibilidade daquela contribuir para as transformações necessárias e emergentes das práticas pedagógico-musicais nas escolas. Mas, essa questão merece uma reflexão mais profunda.

Sem dúvida, é necessário que os educadores tenham acesso aos saberes musicais específicos, tomados como algo que faz parte de nossa sociedade. E o caminho para

alcançá-los deveria ser por meio dos cursos formadores de professores. Estes, nas palavras da EI 2 “*dão muito pouco valor para a música nesses cursos que forma o professor para trabalhar com as crianças. Podiam valorizar mais.*” Valorizar a presença da música no currículo de educação infantil é importante e fundamental para a aproximação da cultura infantil além de, e como consequência, trazer melhores condições para o trabalho docente na realização das práticas musicais formadoras.

Embora haja predomínio de práticas tradicionais e de ideias conservadoras que reduzem a educação musical aos momentos de entretenimento e/ou como auxílio para outras áreas de conhecimento, conforme identificamos no dia a dia das salas de aula, a pesquisa revelou-nos a necessidade e a urgência de cursos formadores de educadores que valorizem a arte nas suas múltiplas linguagens, considerando-a essencial para a formação geral do educador.

No entanto, o caráter múltiplo do fazer musical tem acentuado a diversidade de concepções e de entendimento inerentes à prática musical. Consequentemente, encontramos diferentes representações e fazeres distintos, e até mesmo antagônicos, entre os educadores infantis. No caso dos educadores participantes desta pesquisa, deparamo-nos com uma heterogeneidade de saberes e práticas docentes em música, permeados por um discurso comum quanto à necessidade de transformação da prática. Entendem eles que possuir o embasamento teórico e/ou científico é necessário e emergencial para uma prática pedagógico-musical mais efetiva e substancial. No entanto, ter acesso ao saber científico ou a teorias não implica, por si só, mudanças ou transformações desejáveis da prática. Daí, urge a necessidade de desvendar os aspectos inerentes desse fazer musical, tornando explícita sua estrutura e organização no contexto das instituições de educação infantil.

Realmente, teorias são importantes para o educador orientar e nutrir a sua prática. Entretanto, é preciso entendê-las e trazê-las para o contexto no qual a prática se dá. Fomentar a prática com teorias implica, fundamentalmente, avaliá-las quanto à sua relevância e possibilidades de serem absorvidas ou não pelo educador. Como vimos, a defasagem entre a teoria e a prática era presente no fazer musical dos educadores pesquisados, o que leva à deturpação e à deformação do processo percepção-expressão (MARTINS, 1985, p. 21).

Vimos, portanto, que uma das causas dos grandes desafios enfrentados pelos educadores para realizarem um trabalho com música coerente e diferenciado com as crianças pequenas eram as limitações quanto aos conhecimentos e saberes específicos

sobre educação musical. Daí, a adoção de práticas musicais tradicionais, limitadas e disciplinadoras.

Nessas circunstâncias, pensamos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, aliás, norteador de nossa análise. Trata-se de um documento que poderia ser usado como referência para o trabalho de música do professor unidocente, considerado, em princípio, leigo, sem formação específica em música. Ele poderia potencializar a reflexão dos professores, juntamente com a coordenação, na orientação de suas concepções e ações.

Entretanto, não foi o que encontramos. Embora a maioria dos educadores tenha afirmado conhecer o RCNEI, esse documento parece não ter sido considerado pelas escolas, tampouco incorporado à prática dos seus educadores. Sua leitura, na verdade, conforme depoimentos, foi superficial, mesmo porque, nas palavras de uma educadora, “*ele é muito grande*” (EI 7). Na visão dos educadores, a superficialidade com a qual é tratada a área de Artes e da Música nos cursos de formação impedia a leitura, entendimento e análise mais profunda e segura do conteúdo desse documento. Desse modo, eles não tinham condição de trabalhar com a música com mais segurança e objetividade.

Por outro lado, a preocupação apontada por Vasconcellos (2005), de que esse documento pudesse ser tomado como uma *obediência mecânica* não se confirmou. Percebemos claramente nos depoimentos dos educadores que apenas um texto rico em orientações, sugestões diversas de atividades práticas de música, como é o RCNEI, por si só, não consegue se tornar referência para o ensino e muito menos transformar as práticas musicais já existentes e cristalizadas.

Diríamos ainda que, mesmo tomado como ponto de partida para uma reflexão entre os educadores e a instituição, sobre a prática então existente, com possibilidade de transformá-la, redimensioná-la, contextualizando-a com a realidade na qual estão inseridos, entendemos, como Palhares e Martinez (2005), trata-se de um referencial que pressupõe um educador altamente qualificado. Infelizmente, como mostrou nossa pesquisa, isso ainda está longe de ser alcançado.

De fato, segundo o RCNEI, o profissional que vai trabalhar com as crianças pequenas deve possuir competência polivalente para trabalhar com conteúdos de natureza diversa que abrangem desde cuidados básicos e essenciais, como alimentação, higiene e saúde, até o domínio de conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento, das quais a música é uma delas.

Portanto, tomar o RCNEI como documento norteador para o trabalho com música não foi a alternativa escolhida pelos educadores. A pesquisa apontou que, em sua grande maioria, as práticas desses educadores são alimentadas pelas próprias experiências pessoais, desvinculadas desse referencial e de outros suportes teóricos.

A Educação Infantil requer um profissional polivalente e competente, que possa agir com habilidade em diferentes áreas do conhecimento sobre a infância, conforme aponta o RCNEI (1998). Mas, a questão, em nossa opinião, é como tornar possível aos educadores o acesso ao conhecimento teórico que é produzido pela academia ou por instâncias externas à escola, para que possam dele se beneficiar. Só assim se sentirão motivados a refletir sobre suas próprias percepções, ideias e intenções, vinculando-as à sua prática pedagógica, com possibilidades de recriá-las, transformá-las, ou mesmo negá-las (MARTINS, 1985, p. 21).

Especificamente, com relação à prática de música, os educadores ressaltaram a ausência de reflexão e de discussão sobre questões relativas à área do conhecimento musical no âmbito escolar. Desse modo, tornava-se mais difícil o enfrentamento das questões oriundas da realidade escolar na qual se inseriam. Entretanto, salientamos, é indispensável ao profissional da educação o comprometimento com o conhecimento, e a sua busca deve ser constante e incessante. Ora, buscar o conhecimento é torná-lo acessível e compreensível. Para isso, o conhecimento necessita estar em sintonia com a prática, ou seja, é preciso que haja conexão entre a teoria e a prática, pois uma se alimenta da outra e ambas são corresponsáveis pelo sucesso da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a prática pode ser tomada como princípio para a reflexão e transformação do trabalho docente. Por isso, a experiência de sala de aula mais o conhecimento do contexto na qual ela se desenvolve devem ser compreendidos como de fundamental importância para capacitar o educador para a atuação profissional. Nessa direção, vimos que, entre os educadores, desenvolveu-se uma concepção subjetiva de educação musical, construída a partir de suas próprias experiências e vivências, expressas em seus modos de pensar e agir. Essa concepção estava presente em situações cotidianas e nas ações concretas do fazer musical dos educadores e é por ela que orientavam o seu próprio trabalho (MARTINS, 1985, P, 18).

Vale lembrar que a tendência da grande maioria dos educadores é reproduzir modelos, ideias e concepções já existentes sobre educação musical, incorporando-os às práticas adquiridas pela sua própria experiência. Desse modo, tais referências tornam-se, para o educador, suas aliadas no processo educativo musical.

No entanto, depoimentos dos educadores revelaram-nos, mesmo de modo velado, uma concepção de educação musical, a partir da qual se orientavam para agir *musicalmente*. Entretanto, pareciam ter consciência de que suas percepções sobre educação musical, bem como suas ações desenvolvidas por meio dela, com as crianças pequenas os impediam de realizar um trabalho mais consistente, contextualizado e coerente com a faixa etária com a qual trabalhavam.

Assim sendo, os educadores desconsideravam a música como linguagem artística e expressiva. Calcavam sua prática musical apenas no seu próprio conhecimento e na própria experiência musical, adotando práticas fragmentadas, desatualizadas e abstratas. Entendemos, pois, que as práticas musicais veiculadas por essa via fogem do desafio de levar a educação musical de qualidade à escola e às crianças que a frequentam cotidianamente (MARTINS, 1985, p. 11).

Mas, mesmo que esses professores se orientassem pela própria vivência pessoal, nas palavras de uma professora “*começaram com as músicas que eu cantei na minha infância*” (EI 2) ou “*da minha vivência de aluna*” (EI 3), como salientou outra, e pela experiência adquirida na docência, sabemos que a prática também se alimenta das relações estabelecidas com o mundo real. Nele, pensamentos, práticas e concepções já existiam mesmo antes da prática musical. Nesse sentido, a prática musical deve ser entendida como uma prática social (FONTERRADA, 1994), na qual as relações estabelecidas com o meio e com a cultura acumulada vão se incorporando, mesmo que inconscientemente, ao fazer pedagógico desses educadores.

Com efeito, a melhoria e a transformação das práticas pedagógico-musicais só poderão ocorrer pelo envolvimento de educadores conscientes da necessidade de mudanças efetivas de suas ações no dia a dia. À medida que se apropriarem de novos conhecimentos, poderão refletir sobre suas próprias concepções de educação musical que fundamentam sua prática, realimentando-a e avaliando-a quanto a sua relevância e possibilidade de transformação.

Embora tenhamos percebido que os educadores se vêem portadores de um “*saber*” musical, empobrecido e carente de teorias, por outro lado, eles se diferem quanto ao “*fazer*” musical. Este se mostrou múltiplo, gerado pela diversidade de ideias e pontos de vista sobre música no contexto das escolas de educação infantil pesquisadas.

A propósito, Fuks (1991), ao pesquisar e analisar as práticas musicais na Escola Normal do Rio de Janeiro, verificou que a escola possui um repertório de “*musiquinhas*” de comando que exercem o papel de disfarçar o poder da instituição, já

*que cantando ela não se sente mandando.* Em nossa pesquisa, há expressivos depoimentos dos educadores que fazem coro à afirmação dessa autora, quando dizem que “*tem música de entrada, de merendar, para lavar as mãos, para dar uma relaxada, para ensinar uma outra matéria e, ainda, quando trabalho com a música mais para acalmá-los.*”

Ora, essas práticas não trabalham a música como área de conhecimento, mas utilizam-na como forma de entretenimento lúdico e institucionalizado. Elas estão muito distantes de oferecer uma aprendizagem que leve em consideração um fazer musical em que estejam presentes: a criação, a invenção, a imitação, a improvisação, as diferentes formas de se expressar através do som (matéria-prima da linguagem musical) e de suas qualidades (altura, intensidade, duração, timbre, textura) e do silêncio. Essas práticas não trabalham a apreciação musical constante e significativa como momento de percepção dos sons e silêncios e de apreensão das estruturas e organizações musicais possibilitando o desenvolvimento da capacidade de observar, de reconhecer e de espírito crítico. Também não estimulam a interpretação, o ato de refletir sobre a música, sua interação com o meio, tampouco motivam a sua execução e participação ativa dos pequenos.

Segundo os princípios explícitos na teoria progressiva, cujos métodos priorizam a aprendizagem através da descoberta, a aquisição do conhecimento ocorreria através da interação sujeito-objeto. Nesse caso, a criança deixaria de ser uma simples receptora de informações para ser vista, então, como construtora do seu próprio conhecimento. Portanto, a criança deixa de ser uma simples herdeira, uma depositária de informações, e passa a ser uma criança *descobridora, criadora* de conhecimento.

No momento atual, a preocupação volta-se para o aspecto cognitivo da experiência musical. A Psicologia, neste caso, tem procurado conhecer o pensamento humano, ampliando a compreensão do desenvolvimento e do comportamento, relacionando-o a outras faces do ser humano, ou seja, a suas emoções, linguagem e habilidades.

Por conseguinte, para que a educação musical venha refletir a dimensão de uma linguagem, assumindo, dessa forma, um papel tão significativo quanto das outras linguagens do universo infantil, é preciso que ela seja entendida e praticada de outra forma, incorporada simbolicamente, articulada às suas observações e experiências com outros (SWANWICK, 1993).

Dito de outro modo, o desenvolvimento musical deve partir de experiências concretas e, aos poucos, dirigir para o conhecimento abstrato da linguagem musical. Os conceitos musicais devem ser apreendidos lentamente para depois, numa progressão contínua, serem compreendidos e interpretados (MÁRSICO, 1982). Isso significa que diferenças individuais existem e que nem todas as crianças atingem, ao mesmo tempo, o mesmo nível de desenvolvimento. Segundo Gordon (2000, p.7), não devemos esperar ou exigir respostas musicais específicas por parte das crianças. Como no desenvolvimento da fala, o desenvolvimento musical de uma criança não é imediato. É importante aprofundar o mais possível o conhecimento desse processo porque, da mesma forma que não devemos negligenciar a orientação informal da música à criança, também não devemos atrasar a transição da orientação informal para a educação formal. O resultado seria tão prejudicial para a criança quanto o de negligenciar a orientação informal musical na sua totalidade.

Os dados apresentados nesta pesquisa revelaram-nos que os educadores reconhecem a importância da relação música/criança, mas não apontam experiências interativas que pudessem contribuir para o enriquecimento dessa relação, além das ocorridas cotidianamente. Percebemos, também, que eles tendem a adotar concepções genéricas, generalizadas acerca da educação musical. Para eles, *educação musical* é um conceito ao mesmo tempo amplo e impreciso, predominando uma concepção de que *música tem a ver com tudo, mexe com tudo*.

Complementando nossa análise, identificamos diferentes interpretações e modos distintos de conceber a educação musical no contexto da educação infantil. Entretanto, como prática socioeducativa precisa afinar o seu canto com o canto das crianças, o que nos leva a refletir, como educadores, acerca da aproximação da música com as demandas da criança. Isso exige dos educadores, trazer, para o contexto escolar, suas vivências e experiências musicais cotidianas. Entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, sua presença na educação das crianças pequenas, incluída na prática pedagógica cotidiana das escolas de educação infantil, precisa ser, de fato, mais compreensiva, consistente e provida de sentido e significado para elas. Queremos dizer, portanto, que nós, educadores, às vezes temos consciência da relevância e significado de um saber numa perspectiva pedagógica mas, na realidade, promovemos uma prática educacional distante dos pressupostos que fundamentam a aquisição de tal conhecimento.

Martins (1985, p. 11), refletindo sobre o conceito de linguagem musical, diz que tal linguagem tem-se mostrado inacessível ou ininteligível, pois continuam os mesmos vícios e sequelas do aprendizado musical. E indaga esse autor: se a música é uma linguagem por que ainda não estão claramente delineados os métodos de ensino dessa linguagem? Por que tantas contradições e descaminhos?

Pensando nessas questões, procuramos, neste estudo, recuperar pesquisas que, entre outras coisas, nos permitiram: aprofundar os conhecimentos relativos à importância do fazer musical como linguagem fundamental na formação cultural dos sujeitos nas escolas; instigar a investigação minuciosa do processo de formação do professor de música em instituições especializadas, e a visão da prática de música nas escolas de Educação Básica em todos os seus segmentos; incitar novas discussões sobre a música e os processos de formação de professores unidocentes, seus fundamentos teórico-práticos e metodológicos e sua vinculação com as orientações legais; fertilizar e colher novos conhecimentos relativos à importância do fazer musical como linguagem fundamental no processo de desenvolvimento das crianças pequenas.

Contudo, precisamos estar cientes das verdadeiras carências pedagógicas no que se refere à educação musical e, então, projetar um plano estratégico para a educação musical, transparente e inovador. Isso exige objetivos claros e bem definidos que possam ser efetivados no cotidiano da vida escolar.

Por fim, procuramos, neste estudo, analisando depoimentos dos educadores e coordenadores da educação infantil associados à pesquisa de campo, mostrar que é possível uma prática pedagógico-musical que considere a música como linguagem. Para nós, a linguagem musical deve ser entendida como um meio de conhecer, interagir, expressar-se no mundo, comunicar, viver, organizar e transformar a realidade e fazê-la ser compreendida pelo seu uso. A linguagem musical não se caracteriza, então, apenas como uma experiência intelectual, mas completa-se através do seu domínio, com possibilidades de transformar o sujeito, ampliando suas formas de perceber, interagir, agir e pensar. Como consequência, sua capacidade perceptiva do ambiente e do mundo amplia-se e transforma-se, adquirindo novos sentidos e significados, que num *continuum*, o levará ao domínio de formas múltiplas de expressão.

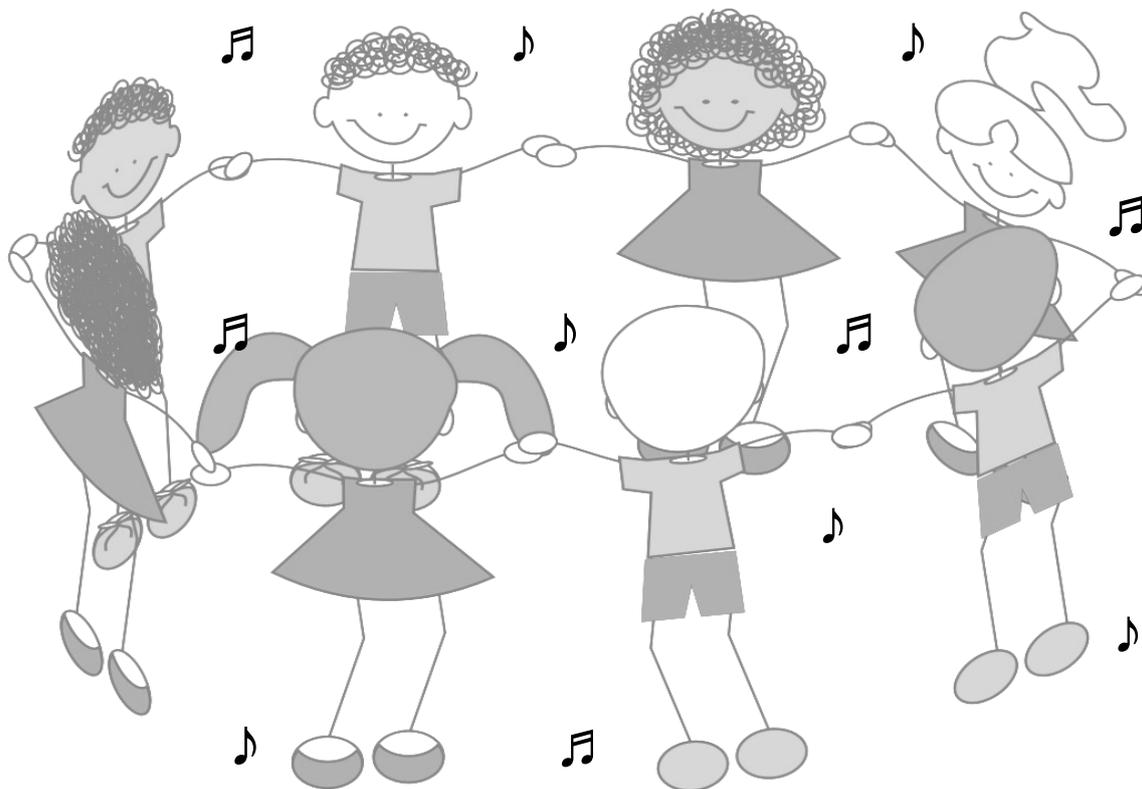
## CRIANÇA FELIZ

*Criança é cheia de tudo,  
De amor, risos e alegria.  
Não há nada nesse mundo,  
Que lhe tira a sabedoria.*

*Esperteza tem de sobra,  
Bate a mil o seu coração.  
É uma caixa de surpresa,  
Sempre tem a solução.*

*Corre e canta noite e dia,  
Não se cansa de brincar.  
Tem nos pé e na cabeça,  
A semente da esperança.*

Letra e música: Alícia Maria Almeida Loureiro



## IX - REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O fetichismo da música e a regressão da audição. In: \_\_\_\_\_. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 65-108.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. *O lugar do erro na construção do conhecimento*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

AQUINO, Ligia Maria Leão de, VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ALVES-MAZOTTI, Alda J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertação: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio, 1992.

ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, set. 2001.

\_\_\_\_\_. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 41-48, set. 2002.

\_\_\_\_\_. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003a.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Educação*, v.28. n.02, p.1, 2003b. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a3.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro, SPANAVELLO, Caroline Silveira. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 89- 98, mar. 2005.

BEYER, Esther. O Ensino da Música na Educação Infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. *Anais...* Recife: ABEM, 1998, p. 27-44.

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

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961*.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971*.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990*. São Paulo: CBIA, 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*.

BRASIL, *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil: Brasília, MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1: Documento Introdutório; v. 2: Formação Pessoal e Social; v. 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Secretaria de Estado e de Assistência Social. Portaria n. 2.854, de 9 de julho de 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 jul. 2000. Disponível em: <<http://www.renipac.org.br/port2854.html>> Acesso em: 20 set. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. *Plano Nacional de Educação: PNE*. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL/CNE. *Resolução CNE/CEB n. 1, de 13 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL/CNE. *Resolução CNE (CP) n. 1, de 30 de setembro de 1999*. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei n. 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei n. 4.024/61, com a redação dada pela Lei n. 9.131/95.

BRASIL/CNE. *Resolução CNE/CEB n. 5, de 18 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis ns 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 27 out. 2010.

BRASIL/CNE. Parecer CEB 022/98. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. Indicação n. 45, do Conselho Federal de Educação, de 4/6/1974, sobre o artigo 19 da Lei n. 5.692 e a Educação Pré-Escolar da Conselheira Eurides Brito da Silva.

BRASIL. Parecer n. 2.018, do Conselho Federal de Educação, aprova em 5/7/1974 a Indicação n. 45/74 e acrescenta recomendações.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. *Resolução n. 02, de 19 de abril de 1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

BRASIL. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

BRASIL/CNE. *Resolução Câmara de Educação Básica, n. 1, de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: CNE, 2006.

BUNGE, Mario. La investigación científica. Barcelona: Ariel, 1973. In: COUTINHO, Maria Tereza da C.; CUNHA, Suzana Ezequiel da. *Os caminhos da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte, Ed. PUC Minas, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais. In: SOUZA, João Valdir A. (org.). *Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 133-141.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. A educação infantil, as políticas públicas e o Banco Mundial. *Revista PucViva*, n. 21, jul./set., 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set., 2002.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COUTINHO, Maria Tereza da C., CUNHA, Suzana Ezequiel da. *Os caminhos da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte, Ed. PUC Minas, 2004.

CRAIDY, Carmem Maria, KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. A educação musical na atual organização do trabalho escolar. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 2/3. São Paulo, p. 15-25, 1991.

DE CERTAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. Adotada e proclamada pela resolução n.217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 30 set. 2010

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em <<http://www.portaldafamilia.org.br/datas/criancas/direitodacrianca.shtml>>. Acesso em: 30 set. 2010

FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Vitória L. B. de., DIAS, Fátima R. T. de S. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5.ed. Campinas: SP, Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62)

FERNANDES, José Nunes. *A tipologia de professores de música*. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/poster\\_educ\\_music.html](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/poster_educ_music.html)>. Acesso em: 20 set. 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004a.

\_\_\_\_\_. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8, 2004b, Rio de Janeiro, *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro, 2004b. (CD-ROM).

\_\_\_\_\_. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. Linguagem verbal e linguagem musical. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 4/5. São Paulo, p. 30-43, 1994.

\_\_\_\_\_. A linha e a rede. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 1997, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1997 p. 7-17.

\_\_\_\_\_. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP/Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. Música: Em busca de um desenvolvimento da educação musical. In: POORCHER, Louis. *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

\_\_\_\_\_. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, n. 5, p. 28-49, 1992.

\_\_\_\_\_. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: Kramer, Sônia (org.). *Infância e Educação Infantil*. 6.ed. Campinas: Papirus, 2007.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, Violeta Hemzy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988. (Coleção novas buscas em educação; v. 31).

GIROUX, Henry, SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GORDON, Edwin E. Teoria de aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões. Trad. Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HENTSCHKE, Liane. Novos rumos da educação musical no Brasil. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n. 1, p. 30-34, jan/fev 1995a.

\_\_\_\_\_. Educação musical: um tom acima dos preconceitos. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n. 3, p. 28-35, mai/jun 1995b.

\_\_\_\_\_. A educação musical: um desafio para a educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 13, p. 55-61, jun. 1999.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 17-25, set. 2004.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990.

JENNE, M. *Music, Communication Ideology*. Tradução de M. Fleming. Princeton: Birch Tree Group, 1984.

KATER, Carlos. Ação e Educação Musical no Conj. Habitacional Zilah Spósito: um Projeto em Extensão. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10, Goiânia, 1997. *Anais...* Goiânia: ANPPOM, 1997, p. 114-119.

\_\_\_\_\_. Educação musical na realidade brasileira: informação ou conhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 115-121.

\_\_\_\_\_. Música, educação musical, América Latina e contemporaneidade: (um)a questão... In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 6, 1993, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 1993. p. 97-104.

\_\_\_\_\_. Música e musicalidade: percursos em suas fronteiras. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 1, p. 62-73, 1990.

KATER, Carlos et al. Música na escola; implantação da música nas escolas públicas do estado de Minas Gerais (1997-1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. *Anais...* Recife: ABEM, 1998. p. 114-124.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia. In: PINHO, Sheila Zambello (org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. Educação Musical no terceiro mundo: funções, problemas e possibilidades. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 1, p.1-8, 1990.

KÖNING, R. Tratado de sociologia empírica. In: COUTINHO, Maria Tereza da C.; CUNHA, Suzana Ezequiel da. *Os caminhos da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte, Ed. PUC Minas, 2004.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005b.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. História da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 5-18, mai/ago, 2000.

\_\_\_\_\_. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G., PALHARES, M.S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. São Paulo: Papirus, 2003.

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

MACHADO, Maria Lúcia A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 191-201, jul. 2000.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria & KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

MÁRSICO, Leda Osório. *A criança e a música*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARTINS, Raimundo. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_(orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículos e Programas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, Porto Alegre, fev. 1996. *Op. cit.* AQUINO, Ligia Maria Leão de & VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORSIANI, Beatrice, ORSONI, Bianca. “La professionalità "dell’educatore dell’asilo nido””. In: CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música, consumo e escolas: encontros possíveis e necessários. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 1998. (GT: Educação e Comunicação).

\_\_\_\_\_. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. p. 1-12.

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente. In: SOUZA, João Valdir A. (org.). *Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 113-132.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALHARES, Marina Silveira, MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G., PALHARES, M.S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuição dos Estudos Culturais para a Educação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, jan./fev. 2004.

PENNA, Maura. O desafio necessário: Por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n° 4-5, p. 15-29, 1994.

PENNA, Maura (coord.). *É esse o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 7-16, set. 2005.

\_\_\_\_\_. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. *Pensar a Prática*, n. 4, 135-148, jul. 2000/Jun. 2001.

Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/82/2678#>.

Acesso em: 21 mar. 2010.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. *Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor Wiesengrund Adorno*. Belo Horizonte: Mãos Unidas Edições Pedagógicas, 1996.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARAT, Magda. *Formação profissional e educação infantil: uma história de contrastes*. Guairapuava, PR: UNICENTRO, 2001.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHEUCH, Erwin K. *apud* KÖNING, R. Tratado de sociologia empírica. In: COUTINHO, Maria Tereza da C.; CUNHA, Suzana Ezequiel da. *Os caminhos da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte, Ed. PUC Minas, 2004.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

SILVA, Ana Paula Soares, ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Educação infantil no coração da cidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira e, VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Músicas)

SOUZA J. et al. *O que faz a música na escola?* Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002. (Série Estudos 6)

STEARNS, Peter N. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 75-82, 2007.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Trad. Diana Santiago, In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Irene. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Revista Em Pauta*. UFRGS, nov. 1992.

\_\_\_\_\_. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, 1993, p. 91-133. (Série Fundamentos, 1).

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Ed., 2003.

TROPE, Helena. As músicas da América Latina e a educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 6, 1993, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 1993. p. 105-109.

URIARTE, Mônica Zewe. Música e escola: um diálogo com a diversidade. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 245-258, 2004.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 73, p. 98-111, jul. 2001.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 24ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Berna, Suíça: Edições Pro Música, 1970.

ZIMMERMAN, J. *The Music Experiences of two groups of children in one elementary school: na Ethnographic Study*. Tese (Doutorado) - Ohio State University, 1983.

## **ANEXOS**

**Anexo 1: Roteiro da entrevista semi-estruturada**  
**Educadora Infantil**

**A – Formação e atuação profissional**

1. Qual a sua escolaridade e formação profissional?
2. Qual a sua função no magistério de educação infantil?
3. Quanto tempo de experiência você tem no magistério e em educação infantil, especificamente?
4. Você trabalha ou já trabalhou em outros locais além dessa escola?
5. Você tem contato com outras práticas de educadores, professores de música ou não, que trabalham em outras escolas?
6. Qual a sua experiência com música fora da escola?
7. Como a música foi trabalhada no seu curso de formação?

**B – O sujeito e sua relação com a música**

8. A que horas do dia você ouve música?
9. Que tipo de música você mais gosta?
10. De onde vem a música que você ouve?
11. Com que frequência você ouve música?
12. Quando você ouve uma música, o que mais lhe chama a atenção?

**C – Concepção do sujeito sobre educação musical e sua prática na educação infantil**

13. Em que consiste a Educação Musical?
14. Qual o papel da música na educação da criança?
15. Você canta dentro da sala de aula?
16. Você se sente à vontade para cantar com as crianças dentro da sala de aula?
17. Há momentos específicos para o canto acontecer?
18. Como as crianças reagem à música?

19. Como você vê a relação da música com a sua prática pedagógica?
20. De onde vem a música que você canta dentro da sala de aula?
21. Com quantos alunos você trabalha em sala de aula? Você encontra alguma dificuldade para trabalhar com esse número?
22. Você dispõe e/ou utiliza algum material didático para a prática musical?
23. Como você avalia o trabalho em relação às práticas musicais que você desenvolve no cotidiano da escola?
24. Como você concilia a diversidade cultural e pessoal, por parte das crianças, na prática musical cotidiana?

**D – O sujeito e os aspectos relacionados à organização da escola**

25. Existe uma concepção específica de música, por parte da escola que orienta professores de classe em suas práticas musicais no cotidiano escolar?
26. Como você avalia o tempo destinado às práticas musicais em sala de aula e em sua escola, de maneira geral?
27. Você planeja suas atividades de música? Quando e como?
28. Como são definidas as atividades de música aqui na escola e na sala de aula? Há alguma orientação da coordenação pedagógica? Há algum calendário a seguir?
29. Você conhece o lugar da música no Projeto Político-Pedagógico da escola?
30. Há projetos coletivos, com a presença da música, desenvolvidos pelos professores e voltados para os alunos?
31. A música é apontado no RCNEI, em seu terceiro volume, como um dos eixos de trabalho na educação infantil. Você tem algum conhecimento a respeito?
32. O fato de a música estar inserida nele garante a sua prática na escola?
33. Você gostaria de falar mais alguma coisa?

## **Anexo 2: Roteiro da entrevista semi-estruturada**

### **Professor de Música**

#### **A – Formação e atuação profissional**

1. Qual a sua escolaridade e formação profissional?
2. Qual a sua função no magistério de educação infantil?
3. Quanto tempo de experiência você tem no magistério e em educação infantil, especificamente?
4. Você trabalha ou já trabalhou em outros locais além dessa escola?
5. Você tem contato com outras práticas de educadores, professores de música ou não, que trabalham em outras escolas?
6. Qual a sua experiência com música fora da escola?
7. Como a música foi trabalhada no seu curso de formação?

#### **B – O sujeito e sua relação com a música**

8. A que horas do dia você ouve música?
9. Que tipo de música você mais gosta?
10. De onde vem a música que você ouve?
11. Com que frequência você ouve música?
12. Quando você ouve uma música, o que mais lhe chama a atenção?

#### **C – Concepção do sujeito sobre educação musical e sua prática na educação infantil**

13. Em que consiste a Educação Musical?
14. Qual o papel da música na educação da criança?
15. Você canta dentro da sala de aula?
16. Você se sente à vontade para cantar com as crianças dentro da sala de aula?
17. Há momentos específicos para o canto acontecer?

18. Como as crianças reagem à música?
19. Como você vê a relação da música com a sua prática pedagógica?
20. De onde vem a música que você canta dentro da sala de aula?
21. Com quantos alunos você trabalha em sala de aula? Você encontra alguma dificuldade para trabalhar com esse número?
22. Você dispõe e/ou utiliza algum material didático para a prática musical?
23. Como você avalia o trabalho em relação às práticas musicais que você desenvolve no cotidiano da escola?
24. Como você concilia a diversidade cultural e pessoal, por parte das crianças, na prática musical cotidiana?

**D – O sujeito e os aspectos relacionados à organização da escola**

25. Existe uma concepção específica de música, por parte da escola que orienta professores de classe em suas práticas musicais no cotidiano escolar?
26. Como você avalia o tempo destinado às práticas musicais em sala de aula e em sua escola, de maneira geral?
27. Você planeja suas atividades de música? Quando e como?
28. Como são definidas as atividades de música aqui na escola e na sala de aula? Há alguma orientação da coordenação pedagógica? Há algum calendário a seguir?
29. Você conhece o lugar da música no Projeto Político-Pedagógico da escola?
30. Há projetos coletivos, com a presença da música, desenvolvidos pelos professores e voltados para os alunos?
31. A música é apontado no RCNEI, em seu terceiro volume, como um dos eixos de trabalho na educação infantil. Você tem algum conhecimento a respeito?
32. O fato de a música estar inserida nele garante a sua prática na escola?
33. Você gostaria de falar mais alguma coisa?

**Anexo 3: Roteiro da entrevista semi-estruturada**  
**Coordenadora da Educação Infantil**

**A – Formação e atuação profissional**

1. Qual a sua escolaridade e formação profissional?
2. Qual a sua função no magistério de educação infantil?
3. Quanto tempo de experiência você tem no magistério e em educação infantil, especificamente?
4. Você trabalha ou já trabalhou em outros locais além dessa escola?
5. Você tem contato com outras práticas de educadores, professores de música ou não, que trabalham em outras escolas?

**B – Concepção do sujeito sobre educação musical e sua prática na educação infantil**

6. Em que consiste a Educação Musical?
7. Qual o papel da música na educação da criança?
8. Como você percebe as práticas musicais na educação infantil?
9. Que importância atribui à música na prática educativa cotidiana com as crianças pequenas?
10. Existe uma concepção específica de música, por parte da escola, que orienta os professores em suas práticas musicais no cotidiano escolar?
11. Como você avalia o trabalho em relação às práticas musicais desenvolvidas no cotidiano escolar?
12. Como você avalia o tempo destinado às práticas musicais em sala de aula e na escola, de maneira geral?

### **C – O sujeito e os aspectos relacionados à organização da escola**

13. Como são definidas as atividades em música em sua escola? Há interferência da coordenação?
14. Como é definido o tempo destinado às práticas musicais em sala de aula e em sua escola, de maneira geral?
15. Há projetos coletivos, com a presença da música, desenvolvidos pelos professores e voltados para os alunos?
16. Qual o lugar da música no Projeto Político-Pedagógico da escola?
17. A música é apontada no RCNEI, em seu terceiro volume, como um dos eixos de trabalho na educação infantil. Você tem algum conhecimento a respeito?
18. O fato de a música estar inserida nele garante a sua prática na escola?
19. Você gostaria de falar mais alguma coisa?

#### Anexo 4: Modelo de carta apresentada às escolas



#### Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha

31270-910 – Belo Horizonte-MG

Tel.: 31 3409-5346 / Fax: 31 3409-5311

dir@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Ilmo. Sr.

Diretor (a) \_\_\_\_\_

Escola

Participo do Programa de Pós-graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da FaE/UFMG, na linha de pesquisa “Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação”, em nível de doutorado.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como temática “O ensino de música na educação infantil: entre o discurso e a prática”. O objetivo central da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas em música nas escolas de educação infantil, seus objetivos e contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

Será adotada uma abordagem metodológica de natureza empírico-qualitativa, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista com professores que atuam na faixa etária de zero a seis anos de idade, focalizando suas concepções e práticas musicais vinculadas ao projeto político-pedagógico da escola, com o intuito de favorecer a reflexão e análise da atual prática pedagógica de música nas escolas de ensino infantil.

Em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Autorização, para que eu possa realizar a pesquisa nesta instituição.

Esclareço que o meu projeto ainda será apreciado pelo COEP–Conselho de Ética em Pesquisa e já foi aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE e pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino ao qual pertence minha orientadora, Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.

Na expectativa de contar com sua autorização, agradeço antecipadamente.

\_\_\_\_\_  
Alícia Maria Almeida Loureiro  
Doutoranda

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Orientadora

DE ACORDO: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2008

