

ROBERTA ALVES TIAGO

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

saberes e práticas docentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2007

ROBERTA ALVES TIAGO

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

saberes e práticas docentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T551m Tiago, Roberta Alves, 1974-
**Música na educação infantil : saberes e práticas docentes / Roberta
Alves Tiago. - 2008.**

182 f. : il.

Orientador: Myrtes Dias da Cunha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pro-
grama de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças - Teses. 2. Música na educação - Teses. I.
Cunha, Myrtes Dias da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Progra-
ma de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 372.3

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti (UFRGS)

Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca (UFU)

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha – Orientadora (UFU)

Uberlândia, 27 de agosto de 2007.

“Ousar é perder o equilíbrio momentaneamente, não ousar é perder-se.”

(Soren Kierkegaard)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Otávio e Marlene, que sempre me apoiaram em minhas escolhas, mesmo que estas signifiquem momentos de ausência. Obrigada pelo apoio, incentivo e amor incondicional que me fazem sentir que nunca estou sozinha.

Aos meus irmãos, Andréa, Adriano e Luciano, pela compreensão e carinho dispensados à minha pessoa nos momentos de ausência, e nos momentos bons com os quais não pude compartilhar.

Aos meus queridos sobrinhos, Letícia, Diego, Brenda, Laura, Gabriele, Nycoli, Larissa e Manoela, que representam para mim as milhares de crianças pequenas desse país, que, como cidadãs que são, têm direito à educação pública e com qualidade.

Agradeço em especial à minha cunhada Vanessa por compartilhar comigo, os momentos difíceis e as angústias da pesquisa, e que muitas vezes o simples ato de ouvir representou um ombro amigo com quem pude contar.

Ao meu esposo, Mário Henrique, que com sabedoria e amor viveu o mestrado comigo, compartilhando os momentos difíceis e de conquistas sempre com cuidado e respeito por minhas escolhas. Obrigada pela tolerância com minha ausência-presença, e pelas horas ‘roubadas’ pelas leituras e pelo computador, a luz acesa perturbando seu sono...

A Myrtes, minha orientadora, obrigada pela possibilidade de aprender com você e me tornar “mais sabida”. Obrigada pela amizade, pela paciência e carinho. Suas palavras de incentivo, aquela expressão que depois de cada conversa eu aguardava ansiosa para ouvir: “fica firme, Roberta” e o carinho, permanecem comigo e me sustentam em momentos difíceis.

Aos professores que participaram das Bancas de Qualificação, Dra. Sônia Teresa da Silva Ribeiro, Ms. Valéria Lacerda, Dra. Maria Irene Miranda, e de defesa, Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti e Dra. Selva Guimarães Fonseca, pelas contribuições.

Aos professores da turma do Mestrado em Educação – 2005.

A administração da escola Leilão de Jardim que abriu as portas para que eu pudesse realizar este trabalho. Especialmente a coordenadora da Educação Infantil e as professoras colaboradoras desta pesquisa pela confiança em compartilhar conosco seus saberes e suas práticas musicais. Com vocês aprendi muito sobre música e sobre a educação das crianças pequenas.

As crianças de educação infantil da escola Leilão de Jardim que muito me ensinaram sobre as possibilidades da música na educação infantil e sobre a educação no campo.

Aos colegas da turma de Mestrado em Educação da UFU - 2005, em especial, da linha Saberes e Práticas.

Ao Astrogildo, meu amigo e irmão de coração, com quem pude contar nos momentos de incertezas e angústias, compartilhando altos papos. Obrigada pelo apoio. Você é para mim um exemplo de determinação.

A amiga Mirtes Guimarães, diretora do Conservatório Estadual de música Cora Pavan Capparelli, pela compreensão e apoio nos momentos em que precisei me ausentar.

A amiga, Maria Teresa de Beaumont, um exemplo de profissional. Como sempre digo, quando crescer, quero ser como você! Obrigada pelas conversas, orientações e pela amizade que sempre me faz tão bem.

Aos professores e amigos que marcaram minha trajetória acadêmica, em especial à Cíntia Thaís Morato, Sônia Teresa da Silva Ribeiro, Regina Guimarães Romaniello e André Campos Machado. Vocês me ensinaram muito sobre educação, sobre música e sobre a vida.

A capes pelo financiamento da pesquisa.

A secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFU, nas pessoas de James e Gianni pela colaboração.

A professora Dra. Sandra Gardellari pela cuidadosa revisão do texto.

Aos meus alunos que me fortaleceram no dia-a-dia e que me fazem acreditar na educação de qualidade e nas possibilidades da educação musical na escola.

A todos que participaram direta e indiretamente, próximos ou distantes, no passado ou no presente, para a concretização deste trabalho de mestrado. Obrigada!!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo conhecer e analisar saberes e práticas pedagógico-musicais de professoras unidocentes no cotidiano de salas de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada com três professoras unidocentes que atuam na segunda etapa da Educação Infantil abrangendo a faixa etária de 5 e 6 anos de idade em uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. A escola pesquisada localiza-se na zona rural e atende alunos oriundos de assentamentos de reforma agrária, filhos de pequenos proprietários rurais e trabalhadores assalariados do campo. Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) compreender as políticas públicas para a educação infantil no período pós-LDB de 1996; 2) construir e apresentar o caminho metodológico desenvolvido na investigação; 3) analisar os saberes e fazeres musicais de professoras unidocentes da educação infantil. A presente pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa com caráter etnográfico. Os dados foram construídos por meio das seguintes técnicas: entrevistas, observação participante e análise documental. Por meio das entrevistas e da observação participante do trabalho das professoras na sala de aula e em outros espaços escolares pudemos compreender sobre seus saberes e suas práticas pedagógico-musicais. Também foram analisados os documentos oficiais e escolares, os quais auxiliaram na análise e na interpretação dos dados. A convivência com as professoras e seus alunos nos permitiu conhecer sobre sua formação, suas experiências musicais, sobre os gostos, preferências e repertórios utilizados na sala de aula; permitiu-nos também compreender os pensamentos relacionados com suas práticas bem como suas necessidades para realização de práticas pedagógico-musicais. O estudo revelou que as professoras unidocentes, mesmo com pouca ou nenhuma formação musical, desenvolvem trabalhos com música no cotidiano de suas salas de aula e consideram a música importante no contexto de suas práticas pedagógicas. As professoras fazem uso da música principalmente no desenvolvimento das relações afetivas, no processo de socialização, como recurso didático para o ensino de conteúdos de outras áreas de conhecimento, como relaxamento e lazer, no processo de alfabetização, em momentos de recreação, em festividades do calendário escolar e em datas comemorativas. Portanto, concluímos que os momentos em que a música se faz presente na escola ainda são poucos e as atividades musicais se resumem a atividades de cantar. Decorre disto, a necessidade de formação musical continuada para as professoras unidocentes de educação infantil e de oferta de disciplinas nos cursos de graduação em Pedagogia que contemplem a música. Além da formação musical de professores unidocentes é necessária a presença do professor especialista em música na escola, de recursos materiais e estrutura física adequada para as atividades com música para que a educação musical se consolide nas escolas de educação básica, especificamente de educação infantil.

Palavras-chave: Práticas pedagógico-musicais – Educação Infantil – Formação musical.

ABSTRACT

This dissertation has the objective to analyze knowledge and pedagogic-musical practices of teachers in the daily life of Children's Education classrooms. The research was accomplished with the help of three teachers working in the second stage of Children's Education – age group from 5-6 years old in a city school of Uberlândia, Minas Gerais. The school is located in the rural area, and has students coming from the settlements of the agrarian reform. Their parents are either small rural areas' owners or field work employees. The specific objectives of the research are: 1) to understand the public policies for Children's Education in the period post-LDB of 1996; 2) to build and present the methodology developed in the investigation; 3) to analyze knowledge and musical roles of Children's Education teachers. The research was based on a qualitative ethnographical approach. Data were collected from interviews, observations and documental analysis. The interviews and observations allowed us to understand the teachers' knowledge and pedagogic-musical practices in the classrooms. The official and school documents were also analyzed, which aided in the analysis and interpretation of data. Working with the teachers and their students allowed us to get to know about their Education, musical experiences, tastes, preferences and repertoires used in the classroom; it also allowed us to understand thoughts related to their practices as well as their needs for accomplishment of pedagogic-musical practices. The study revealed that the teachers, even with little or no musical experience, develop works with music in the daily life of their classrooms as they consider music to be important in the context of their pedagogic practices. The teachers use music mainly in the development of affective relationships, in the socialization process, as a didactic resource for the teaching of contents of other knowledge areas, as relaxation and leisure, in the literacy process, in moments of recreation, in festivities of the school calendar and in commemorative dates. We conclude that there are still few moments when music is used in the school and musical activities are mainly song activities. Thus, there is the necessity of musical continuing studies for the Children's Education teachers as well as the need of subjects in the majoring courses of Pedagogy which present music in their contents. Besides the musical continuing studies of teachers, the presence of a music specialist teacher is necessary in the school, as well as material resources and a proper physical structure for the activities with music so that musical education is consolidated in the schools of the elementary school, specifically on what regards Children's Education.

Keywords: Pedagogic-musical practices – Children's Education – Music continuing studies

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 O tema da pesquisa	11
2 A escolha do tema e algumas justificativas para tal escolha	13
3 Os problemas da pesquisa e os objetivos do trabalho	15
4 Como está organizado o presente trabalho	17

CAPÍTULO I

1 A MÚSICA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
1.1 Música e Educação Infantil: algumas considerações históricas	21
1.2 A música na Educação Infantil em documentos oficiais e escolares	33
1.3 Música na Educação Infantil: outras reflexões	44
1.3.1 Algumas possibilidades da música na Educação Infantil	45
1.3.2 O professor de música e o professor unidocente da Educação Infantil	49
1.3.3 Sobre práticas musicais na escola	56
1.3.4 Repensando a proposta curricular do RCNEI: a música como área de conhecimento	61

CAPÍTULO II

2 SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA	69
2.1 Um outro modelo de ciência: possibilidades de construção do conhecimento	74
2.2 Pesquisa Qualitativa e Educação	78
2.3 Sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa	80
2.4 Caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa	83
2.5 O trabalho de campo	88

CAPÍTULO III

3 SABERES E FAZERES MÚSICAIS DE PROFESSORAS UNIDOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	95
3.1 Saberes de professoras sobre o ensino de música na Educação Infantil	98
3.1.1 Sobre a formação musical das professoras colaboradoras	98
3.1.2 Sobre os papéis ocupados pela música na Educação Infantil	109
3.1.2.1 Sobre quem deve ensinar música na Educação Infantil	119
3.1.2.2 Sobre (a ausência) de recursos materiais	122
3.1.2.3 Sobre os documentos curriculares para o ensino de música	125
3.1.2.4 Sobre os gostos, as preferências musicais das professoras e o repertório na sala de aula	130
3.2 Práticas pedagógico-musicais de professoras: o trabalho construído por professoras unidocentes no cotidiano em salas de Educação Infantil	137
3.2.1 Momentos em que a música é vivenciada na Educação Infantil	138
3.2.2 Experiências musicais no cotidiano escolar	154

CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
-----------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
-----------------------------------	------------

APÊNDICE: roteiro das entrevistas, nota de campo, carta de cessão	179
--	------------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

ABAM	Associação Brasileira de Ajuda ao Menor
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPD	Educação Pelas Diferenças
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar
LDBEN	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PACTo	Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentamentos de Reforma Agrária.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEAC	Plano específico de Ação Coletiva
PEAI	Proposta de Atividades de Ensino-aprendizagem
PPP	Projeto Político Pedagógico
Profa.	Professora
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SESIMINAS	Serviço Social da Indústria de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUÇÃO

1 O tema da pesquisa

O fato da Educação Infantil ter sido considerada como primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 de 1996 e haver reafirmado a Constituição Federal de 1988 trouxe significativos avanços para a educação brasileira, principalmente quanto ao aparato legal. Posteriormente, vivenciamos outro avanço com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999, e com a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – em três volumes, em 1998. Dentre estes produtos normativos e orientadores de uma política para a Educação Infantil, o RCNEI apresenta no volume 3 – Conhecimento de mundo – a música como uma das linguagens a ser trabalhada como “excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social”. Segundo o RCNEI o ensino de música aparece como proposta específica a ser ministrada por professoras unidocentes¹. De acordo com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*, a Música está presente no âmbito do “Conhecimento de Mundo” e este “se refere à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento e traz uma ênfase na relação com alguns aspectos da cultura” (RCNEI, 1998, p.46).

Apesar de estar contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996, nos documentos referentes a Educação Infantil e considerando a riqueza e amplitude de possibilidades, infelizmente, na nossa tradição escolar, o Ensino de Arte² tem sido considerado menos importante que outros componentes curriculares. O que implica dizer que estes documentos não têm garantido a permanência e a consolidação de práticas musicais consistentes na educação infantil, visto que o RCNEI é um documento de referência, um parâmetro de orientações curriculares para a Educação Infantil, que historicamente centra-se na aquisição das linguagens verbal e numérica e não nas linguagens artísticas.

¹ No campo da Educação Musical este termo é utilizado para designar as/os professoras/es que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos ou de primeira à quarta série).

² Optamos pela grafia do termo Arte, em letra maiúscula quando queremos designar área de conhecimento e disciplinas escolares conforme a grafia estabelecida no PCN-Arte.

É sabido que a presença da música no contexto escolar é uma constante independentemente dos modelos de ensino adotados e, inclusive, sua presença é significativa na Educação Infantil. Vários estudos como os de BRITO (2003); FONTEERRADA (2005); BEAUMONT (2003); MARAES et alli (2004); LOUREIRO (2003); DINIZ (2005); NOGUEIRA (2005); BEYER (2001) consideram hoje que a música é essencial no currículo da criança de 0 a 6 anos por promover a interação e comunicação social, e a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos de um mesmo sujeito.

A música é fundamental na Educação Infantil, faz parte do dia-a-dia das crianças e pode dar suporte ao trabalho dos professores que buscam integrar diversas áreas do conhecimento. Com diferentes usos e funções, a música faz parte do cotidiano escolar. No entanto, muitas vezes, ela tem sido vista somente como suporte para outras disciplinas e nem sempre é trabalhada como área de conhecimento. Juntamente com o pouco espaço ocupado na Educação Infantil tem-se ainda a questão do despreparo do professor unidocente para o trabalho com a música devido a pouca ou nenhuma formação musical.

O que percebemos é que ainda que se discuta sobre a presença da Arte na vida das crianças, simultaneamente ao desenvolvimento da fala, da escrita e da aquisição das linguagens verbal e numérica, de um modo geral, a escola é marcada pela ausência de um trabalho educativo adequado com a música, o que demandaria em primeiro lugar que esta fosse trabalhada como linguagem própria e como área de conhecimento específica e, em um segundo momento, que houvesse um profissional com formação adequada para realizar tal trabalho. Porém, “embora presente em diversas atividades de recreação, festividades e, sobretudo, no cotidiano de alunos e professores, observa-se que a música, como disciplina, está ausente dos currículos” (Loureiro, 2003, p. 11).

2 A escolha do tema e algumas justificativas para tal escolha

Para iniciar a apresentação deste trabalho, faz-se necessário expor a trajetória da escolha do tema aqui proposto bem como justificar nosso interesse na investigação sobre ‘Música na Educação Infantil’.

O interesse pelo tema surgiu em minha³ trajetória como aluna do curso de graduação em Educação Artística – Habilitação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (1993-1998) quando ainda na formação inicial pude entrar em contato com o contexto da Educação Infantil na disciplina *Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado I – Educação Artística*, em que desenvolvemos práticas musicais em uma escola da rede Municipal de Ensino na cidade de Uberlândia-MG. A escola atendia algumas classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental e situava-se em um bairro periférico da cidade⁴. Na ocasião pudemos desenvolver um ensino de música nas salas de Educação Infantil, uma vez que a música naquele espaço escolar não acontecia como área de conhecimento⁵ e a escola também não contava com a presença de professor especialista em música.

Nessa experiência que ocorreu no ano de 1996, realizamos o estágio em todas as três (03) turmas de educação infantil daquela escola. As aulas eram ministradas por grupos de três alunos-estagiários e, apesar de minha pouca experiência, pude aprender com colegas que já lecionavam há algum tempo e com as observações das aulas da professora da disciplina na qual freqüentávamos – *Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado I-Educação Artística*. Posteriormente, no ano de 1997, iniciei a carreira como docente no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia e, concomitantemente, lecionei em outras escolas particulares de música como também em domicílios.

Por meio da prática de ensino pude observar a presença da música em outro espaço educacional que não escolas específicas de música. No entanto, a minha formação profissional se estruturou principalmente nas instituições de música. Contudo, devo confessar que, antes de iniciar a carreira docente no conservatório, almejava trabalhar em escolas regulares, mais especificamente na Educação Infantil, onde ocorreram minhas primeiras experiências com a “Prática de Ensino” citada anteriormente, porém, tal experiência só

³ O trecho inicial deste item encontra-se na primeira pessoa do singular devido aos acontecimentos e comentários descritos dizerem respeito apenas à pesquisadora.

⁴ Escola Municipal do Bairro Maravilha.

⁵ Como área de conhecimento compreendemos que esta possui um sistema de símbolos próprios, conteúdos e procedimentos específicos.

ocorreu nessa ocasião e mais tarde no segundo curso⁶ de graduação em Música, também na disciplina Prática de Ensino, como forma de projeto de extensão em uma escola municipal de educação infantil – EMEI⁷, da cidade de Uberlândia.

Com as experiências na Educação Infantil, pude observar o quanto as crianças gostavam das aulas de música e como aqueles momentos eram significativos para elas. Não só as crianças, mas também os professores e gestores da escola demonstravam atitudes positivas em relação ao ensino de música e até chegavam a solicitar a presença de estagiários⁸ do curso de Educação Artística – Habilitação em Música da Universidade Federal de Uberlândia.

Desse modo, o que me chamou mais a atenção foram as diferentes concepções que professoras e diretora elaboravam sobre as aulas de música. Naquela ocasião, constatei que para as professoras, a música era considerada como momentos que poderiam trazer benefícios para as crianças como calma, disciplina e prazer, mas acima de tudo, que a aula de música se concretizava em momentos de “recreação” e “lazer”.

Nesse sentido, passei a observar que, apesar de haver atitudes positivas em relação à presença da música na escola, as atitudes e concepções dos professores e gestores distanciavam-se de uma prática com a educação musical das crianças, levando-me a questionar e refletir sobre os saberes e práticas docentes referentes à música na Educação Infantil.

Também, nesses quase dez anos de docência, vividos plenamente, foram muitos os momentos de dúvidas, incertezas, decepções, angústias e alegrias e transformações que me levaram (e levam) a refletir sobre minha prática pedagógica. Assim, muitos foram os caminhos que me conduziram às inquietações que deram origem a esta investigação.

Os problemas suscitados por minha própria prática e a de outros professores e também reflexões como professora, me conduziram ao interesse pela temática sobre os saberes e as práticas docentes sobre música na Educação Infantil, bem como aos objetivos dessa investigação. Devido às transformações que vivi, passei a questionar sobre a presença da

⁶ Aqui estamos nos referindo aos dois cursos de graduação em Educação Artística concluídos pela pesquisadora. O primeiro curso frequentado refere-se a habilitação em Violão, concluído em 1998, e o segundo habilitação em Flauta Transversal foi concluído em 2003.

⁷ Escola Municipal de Educação Infantil Maria Pacheco Resende localizada em um bairro central da cidade de Uberlândia, MG.

⁸ No curso de Educação Artística-Habilitação em Música da Universidade federal de Uberlândia, de acordo com o currículo do ano de 1993, a disciplina *Prática de ensino sob forma de Estágio Supervisionado* era oferecida em três semestres, ou seja, três práticas de ensino (1,2,3). O primeiro semestre era composto somente por aulas teóricas, o segundo por aulas teóricas e práticas em escola regular (de ensino não específico) e o terceiro de aulas teóricas e práticas, porém em escola específica (No nosso caso cursamos a dita disciplina no Conservatório de Música).

música no contexto escolar da Educação Infantil, especialmente, sobre os saberes e as práticas musicais de professores unidocentes.

3 Os problemas da pesquisa e os objetivos do trabalho

A partir de nossa experiência profissional e de outros professores começamos a refletir sobre diversas possibilidades de trabalhos com música na educação infantil. Porém, essa prática e os resultados dela nos levaram a questionar sobre a presença da música na escola e, mais especificamente, na Educação Infantil. Dentre os questionamentos que elaboramos alguns se tornaram mais instigantes, a saber: Qual o lugar ocupado pela música na Educação Infantil? A quem cabe a tarefa de ensinar música? Por que a música não está presente na escola como área de conhecimento? Desse modo, estes e outros questionamentos converteram-se em direcionamento para a presente pesquisa.

O processo dinâmico da pesquisa promoveu a reestruturação das questões de pesquisa, que passaram a ser: O que professoras unidocentes de Educação Infantil pensam e sentem em relação à música na Educação Infantil? Quais práticas musicais desenvolvem com seus alunos em sala de aula? Estas questões desdobraram-se nas seguintes: Qual a formação musical das professoras unidocentes? Quais os papéis ocupados pela música na educação infantil? Quais são os momentos em que a música é vivenciada na educação infantil? Quais são as experiências musicais realizadas pelas professoras em salas de aula? Estas questões direcionaram todo o nosso trabalho e orientaram a análise e interpretação dos dados que constituem o terceiro capítulo desta investigação.

Considerando que a formação docente não se dá apenas na formação inicial, mas também ao longo da vida profissional e, principalmente, no exercício profissional propriamente dito, percebemos como nós professores somos responsáveis por nossas práticas e, como tal, como construímo-nas no percurso de nossas carreiras de acordo com o trabalho realizado, a formação obtida e nossas experiências de vida. No processo de formação profissional, conforme defendido por autores como: (Tardif, 2002; Gauthier, 1998; Libâneo, 2002; Pimenta, 2002; Contreras, 2002 entre outros) acreditamos que a forma como ensinamos é, sem dúvida nenhuma, reflexo da formação que se dá em diferentes tempos e espaços de nossas vidas. Nesse sentido, compreendemos que os saberes e as práticas musicais de professores são construídos nas experiências musicais da vida, em processos de formação e também no exercício profissional. Os professores constroem seus saberes seja em cursos de

formação inicial ou continuada, em espaços escolares e extra-escolares num processo que é contínuo.

No intuito de responder a nossas questões/problemas de pesquisa propusemos realizar este trabalho com o objetivo geral de investigar o modo como a música é compreendida por professoras unidocentes e quais são as práticas musicais que realizam no cotidiano de salas de aula de Educação Infantil. Como objetivos específicos estabelecemos: 1) compreender as políticas públicas para a Educação Infantil no período pós-LDB de 1996; 2) construir e apresentar o caminho metodológico desenvolvido nesta investigação; 3) analisar os saberes e fazeres musicais de professoras unidocentes que atuam na educação infantil.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental com salas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. A escola localiza-se na zona rural da cidade e atende alunos oriundos de assentamentos de Reforma Agrária, filhos de pequenos proprietários rurais e trabalhadores assalariados do campo. Participaram do presente estudo três professoras unidocentes que atuam na segunda etapa da educação infantil abrangendo a faixa etária de 5 e 6 anos.

A presente investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa. A partir do nosso objetivo geral a metodologia qualitativa mostrou-se indicada para a presente pesquisa. Segundo Gonzalez Rey (2002), a etnografia foi pioneira no uso de métodos qualitativos e foi a partir dos estudos desenvolvidos nesta área que a educação formulou uma metodologia qualitativa própria.

No momento em que nos propomos a investigar os saberes e as práticas de professoras da Educação Infantil devemos considerar suas subjetividades, individualidades, seus pontos de vista, não como verdades absolutas capazes de nos levar a generalizações, a obter respostas definitivas para os nossos questionamentos, mas, como possibilidades, respostas parciais que ajudam-nos a compreender melhor o papel da música na educação infantil. Para tanto, fizemos uso das seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas, observação e análise documental.

Desse modo, acreditamos que esse trabalho poderá contribuir para desmistificar a concepção do papel da música na educação infantil apenas como *laissez-faire* e que para as crianças pequenas, a música é apenas um complemento, “uma perfumaria/um adereço” e não objeto de conhecimento (Moraes et all, 2003).

4 Como está organizado o presente trabalho

O presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos acompanhando os objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, no primeiro capítulo – *A música no cenário da educação Infantil* – nos propomos a compreender, de forma tangencial, as políticas públicas para a educação infantil no período pós-LDB de 1996. Para tanto, tecemos algumas considerações históricas da Educação Infantil e apontamos aspectos relativos à importância desta modalidade de ensino no Brasil, à Constituição Federal de 1998, ao estatuto da Criança e do adolescente, lei nº 8069, a LDB, nº 9.364/96, e ao RCNEI a fim de contribuir para o estudo bem como para contextualizar o atual panorama da Educação Infantil brasileira. Buscaremos apreender o modo como a música está representada nos documentos oficiais e escolares para a educação infantil e refletir sobre as propostas curriculares para o ensino de música nesse contexto.

No segundo capítulo – *Sobre a metodologia da pesquisa* – apresentamos o caminho metodológico percorrido nesta investigação. Desse modo, primeiramente apresentamos uma breve discussão a respeito da relação entre ciência moderna e o que hoje denomina-se ciência emergente no intuito de discutir as possibilidades de um novo caminho para a ciência na construção do conhecimento para posteriormente justificar a metodologia escolhida por nós nesta investigação que pautar-se-á em uma abordagem qualitativa de pesquisa. Descreveremos as fases de nossa inserção no campo, bem como as técnicas de coleta dos dados que utilizamos e apresentaremos a escola onde desenvolvemos a investigação e as professoras colaboradoras.

No terceiro capítulo – *Saberes e fazeres musicais de professoras unidocentes da educação infantil* – trazemos as análises e interpretações dos dados sobre os saberes e as práticas pedagógico-musicais das professoras unidocentes. Por meio de nossas observações do trabalho das professoras colaboradoras no cotidiano escolar, de entrevistas e análises documentais buscamos compreender como os saberes e as práticas pedagógico-musicais são construídos no exercício profissional das professoras da educação infantil.

Finalmente nas – *Considerações finais* – retomamos as questões da investigação e o que nos foi possível constatar, de acordo com os dados coletados e a análise realizada sobre os saberes e práticas musicais de professoras unidocentes da educação infantil. Encerramos essa etapa com conclusões parciais, respostas que foram possíveis de serem discutidas e a possibilidade de conhecer o modo como a música é compreendida e construída no cotidiano e

no exercício profissional de professoras unidocentes. Acreditamos que o conjunto de discussões e reflexões aqui propostas possam contribuir para uma ressignificação do trabalho musical na educação infantil, demonstrando que é possível um trabalho com música nesse contexto. Portanto, entendemos que a melhoria da situação da educação musical nas escolas de educação infantil depende, entre outras coisas, da formação musical dos professores unidocentes, da presença do professor especialista em música na escola, da existência de recursos materiais adequados para o ensino de música na escola e de estrutura física adequada para atividades musicais. Assim, esperamos que a investigação possa contribuir para o debate acerca da música na escola regular, especialmente, na educação infantil.

CAPÍTULO I

1 A MÚSICA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, expomos de maneira sucinta alguns antecedentes históricos da educação infantil no cenário educacional brasileiro, de modo a compreender as políticas públicas para este nível de ensino no período pós-LDBEN de 1996, buscando apreender o modo como a música está representada nos documentos oficiais e escolares concernentes à educação infantil e refletir sobre as propostas curriculares para o ensino de música neste contexto.

Desde as últimas décadas do século XX, tem-se assistido a uma crescente expansão da discussão educacional no Brasil e no mundo, com notórios avanços nas esferas política e educacional. Assim, podemos considerar que este fato se deve principalmente a fatores como a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e, conseqüentemente, às mudanças na organização e estrutura das famílias.

Porém, como foge ao escopo deste trabalho um aprofundamento na história do atendimento à criança brasileira, optamos por fazer alguns recortes cronológicos que nos proporcionem uma síntese do percurso da educação infantil no Brasil. Desse modo, entre os acontecimentos considerados importantes por renomados estudiosos da educação nacional, selecionamos aqueles mais marcantes na trajetória da educação infantil brasileira, atendo-nos mais especificamente ao período posterior à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), uma vez que nesse momento se verifica uma maior atenção por parte do poder público à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

1.1 Educação infantil e música: algumas considerações históricas

Ao analisarmos os antecedentes históricos da educação infantil no Brasil, percebemos que os dispositivos legais que reconhecem e normatizam o direito à educação para crianças pequenas são recentes e escassos. É somente a partir de 1899 que se tem uma participação efetiva do poder público no atendimento às crianças de zero a seis anos com a criação, nesta mesma data, do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil* (KRAMER, 2003) e mais tarde, por meio da legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024 de 1961; LDBEN nº 5.692 de 1971 e a atual LDBEN nº. 9.394 de 1996. Mesmo assim, de acordo com Carrijo (2005), a legislação brasileira referente à infância é geral e ambígua, apresentando distorções e desequilíbrios de efeitos danosos.

Na evolução das políticas públicas relacionadas à educação infantil no Brasil, basicamente a partir da LDBEN nº. 4.024, de 1961, o que se observa é que, apesar dos dispositivos legais emanados destas políticas reconhecerem o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, o acesso não é irrestrito, de forma que a condição social de grande parte destas crianças continua precária, uma vez que o atendimento tem-se mostrado insuficiente. No caso da LDBEN nº 4.024, de 1961, sua generalidade não permitiu que ações efetivas fossem realizadas com relação às crianças de 0 a 6 anos, apesar do aumento da demanda por creches e pré-escolas. Esta lei trazia resoluções abrangentes e sem disposições para colocá-las em prática. E a LDBEN nº 5.692, de 1971, não contribuiu de forma significativa para aumentar o atendimento à primeira infância, em razão da amplitude e da ambivalência de seus dizeres, tal como a LDBEN de 1961. É somente a partir da LDBEN nº. 9.394, de 1996, que os dispositivos legais vêm contribuir de maneira mais efetiva no atendimento da educação infantil. Como analisa Carrijo (2005)

[...] os efeitos das políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro, especificamente, para a educação infantil, revelam distorções e desequilíbrios marcados, primeiramente, pela ausência de tais políticas, quando o Estado não se responsabiliza por esse atendimento; e, posteriormente, pelas posturas ideológicas em relação à concepção de infância e, igualmente, à noção do que seria um atendimento à criança pequena, considerando, particularmente, as posturas assistencialistas e compensatórias. As políticas e leis implementadas tratavam a questão de forma bastante reducionista, tanto no que se refere às concepções, quanto com relação às alternativas práticas e organizacionais (p.68).

Segundo Kramer (2003), foi na Europa do século XVIII, com a Revolução Industrial (1750), que se iniciou a criação de escolas de Educação infantil ou pré-escolas. O surgimento da educação pré-escolar se deu num contexto de profundas modificações na organização das sociedades ocidentais. Essas modificações se referiam principalmente ao plano social, e, ainda, às progressivas descobertas científicas acerca do desenvolvimento infantil. Desse modo, a partir do final do século XIX, pelo menos em termos conceituais e gradualmente do ponto de vista legal, as crianças pequenas passaram a ser reconhecidas como cidadãs e ganharam o direito de ser atendidas em suas necessidades específicas para se desenvolverem, ao invés de serem marginalizadas e discriminadas como imaturas e até mesmo como um adulto em miniatura.

Com o incremento da inserção da mulher no mercado de trabalho, a partir da Revolução Industrial surgem na Europa as primeiras instituições com o propósito de cuidar dos filhos das operárias. Estas instituições foram denominadas “jardins-de-infância”

(KRAMER, 1992). No Brasil, um século depois, a situação não foi muito diferente. No final do século XIX surgem aqui os primeiros estabelecimentos de Educação Infantil relacionados às modificações na sociedade, especialmente, a inserção da mulher no mercado de trabalho, requerendo-se, assim, um lugar seguro para deixar os filhos pequenos e trabalhar. Nesse sentido, tais estabelecimentos tiveram predominantemente uma orientação filantrópica até a década de 1920, quando se iniciou então um movimento pela democratização do ensino (TUNES, 2006).

Na história da educação no Brasil, observa-se que a idéia de cuidar da criança pequena e proteger a infância despertou lentamente. Foi no ano de 1875 que se criou o primeiro Jardim de Infância do Brasil, denominado Menezes Vieira, juntamente com outras instituições dirigidas às classes desfavorecidas, como o Asilo dos Meninos Desvalidos, também no Rio de Janeiro, além de outras instituições e associações de amparo à infância instalada em outros estados brasileiros. Desse modo, a educação destinada às crianças pequenas era insuficiente e pouco expressiva, diante das precárias condições da população brasileira, e possuía cunho assistencialista, sendo voltada apenas para a manutenção da saúde e da higiene. Uma educação mais completa dos pequenos era ainda privilégio das elites (KRAMER, 2003, p.50).

As primeiras iniciativas mais sistemáticas de cuidados com a infância partiram de grupos privados, especialmente de médicos e higienistas. Porém, este atendimento restringia-se a ações isoladas que se deviam aos alarmantes índices de mortalidade infantil. A idéia de proteger a infância começava enfatizando a necessidade de cuidados com a higiene e com o aleitamento materno.

No final do século XIX, segundo as pesquisas de Kramer (2003), se intensificaram os progressos no campo do atendimento higiênico, médico e escolar infantil. Durante as duas primeiras décadas deste século foram fundadas várias instituições e promulgadas diversas leis com vistas ao atendimento à criança. Kramer (2003) ressalta que este período foi marcado por cobranças da sociedade e por movimentos em defesa da escola pública, da criação de creches, jardins de infância, maternidades, caracterizados pela intenção de determinados grupos em “diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança” (p.52). Neste contexto, foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil em 1899 com o objetivo de

[...] atender às crianças pequenas, tanto do ponto de vista institucional, com a criação de maternidades, creches, jardins-de-infância, e instituições de proteção à infância; como do ponto de vista legal, por meio da elaboração de leis que regulassem os serviços prestados à criança pequena, a exemplo dos

serviços de saúde e de aleitamento, bem como o trabalho e a criminalidade infantil (CARRIJO, 2005, p.34).

Os movimentos em prol da criança, no Brasil, começaram a ganhar força no início do século XX. Com a ampliação e a diversificação das atividades do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, foram criadas instituições de atendimento à criança pequena, como creches, maternidades, institutos de proteção à infância, realizaram-se estudos e cursos sobre mortalidade infantil, campanhas de saúde e combate a epidemias, entre outras iniciativas. Em 1908, também no Rio de Janeiro, começa a funcionar a primeira creche popular destinada aos filhos de operários, e em 1909 inaugurou-se o Jardim de Infância Campos Sales, na mesma cidade (KRAMER, 2003).

O período anterior aos anos 30 do século XX é marcado, segundo Kramer (2003), por um contexto que determinou o caminho posterior da Educação infantil. Na década de 1930 verifica-se o crescimento da assistência à criança de 0 a 6 anos, porém, ainda basicamente com caráter médico, sendo poucas as iniciativas educacionais destinadas às mesmas. Ao lado da medicalização da assistência à criança pequena a psicologização do trabalho educativo aparecia imbuído de uma concepção abstrata de infância.

Observa-se, também, nos anos 30, uma crescente mobilização em defesa da democratização do ensino, com base na idéia de que a educação significava possibilidade de ascensão social, assim, era defendida como direito de todas as crianças. O atendimento sistemático à criança pequena foi sendo gradativamente acentuado nos anos após-1930.

Porém, a responsabilidade pelo atendimento à infância, assumida timidamente pelo Estado, era dividida com entidades particulares, convocadas pelo setor público que centralizava a direção e o controle do atendimento. Kramer (2003) esclarece as razões disso:

[...] por um lado, era reconhecido que caberia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais, por outro lado, afirmava-se que não existia uma só municipalidade no país que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se tornar indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas (KRAMER, 2003, p.61).

Nesse quadro, percebemos a configuração de duas tendências que caracterizavam o atendimento à crianças em idade pré-escolar: uma tendência assistencialista e paternalista na proteção da infância brasileira, contribuindo para que o atendimento educacional se constituísse como favor, e não como direito dos cidadãos e outra em que o governo decreta sua função e mostra-se impossibilitado de cumprir. Segundo kramer (2003) “ambas as

tendências ajudam a esconder que o problema das crianças se origina na divisão da sociedade em classes sociais”(p.61).

No que diz respeito à concepção pedagógica vigente no período após 1930, cabe lembrar também que o modelo de ensino norte-americano amplamente difundido por meio do ideário de John Dewey muito influenciou reformas educacionais após a década de 1930. Como explica Kramer (2003), “os movimentos por educação que começavam a se articular, em especial o da Escola Nova, fundamentavam-se nos princípios da psicologia do desenvolvimento que despontava e crescia em importância nos Estados Unidos e na Europa” (p.55). O modelo escola-novista foi consolidado no Brasil por meio da crença de que a educação mudaria o país, e nesse sentido percebemos que a expansão de instituições, como creches e pré-escolas no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, receberam também grande influência das idéias médico-assistencialista e da psicologia (BUJES, 2001).

Contudo, é preciso que se leve em conta os limites do processo de democratização do ensino brasileiro, que por si só não dava conta da heterogeneidade social da clientela que deveria atender e que nem mesmo tais idéias fizeram tanto para a democratização do ensino. Nesse sentido, Kramer (2003) comenta que:

Se por um lado, uma educação democrática considera a criança enquanto cidadã com direitos que devem ser assegurados, por outro, esta visão não pode ser enfraquecida por um assistencialismo e mesmo por um paternalismo que mitifique os poderes da educação, encarando-a como panacéia para todos os males de uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais (KRAMER, 2003, p. 131).

Na década de 40 do século XX, destaca-se no cenário internacional um momento importante que beneficiou crianças e adultos. Em 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas-ONU aprovou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tinha a intenção de promover mundialmente a busca por instrução e a democratização do acesso à educação, considerada como um direito (CARRIJO, 2005, p.38). Anos mais tarde, em 1959, a ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que em seu princípio VII diz: “a criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares”.

A partir de 1951, começaram os trabalhos, na América Latina, da Ação do Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF. Porém, a assistência prestada inicialmente por este órgão era para alimentação e vacinação, somente a partir da década de 1960 passou-se a enfocar a educação.

Desse modo, percebemos que foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança um marco importante nas lutas pelo atendimento educacional às crianças pequenas e a partir de então, tal batalha ganhou novos contornos, sendo que a educação passou a ser encarada como um direito da criança e um dever do Estado. No Brasil, mesmo com a expansão do atendimento às crianças oferecido por creches e pré-escolas, medidas associadas à entrada das mulheres no mercado de trabalho, entre outros fatores de ordem socioeconômica, tal atendimento foi pequeno, pois os estabelecimentos de Educação Infantil existentes também não foram suficientes para atender a demanda (CARRIJO, 2005).

Assim, a década de 1950 encerrou-se com as discussões em torno da primeira Lei que regulamentava a educação dando prosseguimento às discussões que já vinham acontecendo. Em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024, estabelecendo o incentivo à organização de jardins-de-infância pelas empresas e aumentado, dessa forma, o número de creches e pré-escolas. Em relação à Educação Infantil, esta Lei apenas mencionava que a educação escolar anterior aos sete anos de idade seria ministrada em jardins de infância e instituições equivalentes, sem apresentar, entretanto, maiores esclarecimentos a respeito desta e sem o propósito de favorecer a implementação de ações concretas nesse sentido. Assim, podemos dizer que tal Lei abordava a Educação Infantil de maneira muito geral, dedicando apenas dois artigos à educação chamada na época pré-primária:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas e jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Percebemos que a Lei 4.024 de 1961 pouco contribuiu para ampliar o atendimento às crianças pequenas, devido à sua generalidade e à impossibilidade de colocar em prática suas disposições. Observamos também nesse período uma falta de compromisso do Poder Público, que não assumiu as responsabilidades e deveres que lhe cabiam.

Posteriormente, em 1971, é promulgada a LDBEN nº 5.692. A aprovação desta Lei trouxe significativas mudanças para a educação e reorganizou o sistema de ensino em dois níveis, trazendo diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º grau, com o intuito de conferir um caráter profissionalizante à educação escolar brasileira (CARRIJO, 2005). No que se refere à educação de crianças pequenas, esta Lei 5.692 dispunha o seguinte:

Art. 19 – Parágrafo 2º: os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 61 – Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau.

Apesar do pequeno avanço trazido para a área de Educação Infantil (Kramer, 2003), percebe-se que na LDBEN de 1971, do mesmo modo que na anterior, persiste o descompromisso do Estado com a educação de crianças pequenas. Este documento não contribuiu significativamente para o desenvolvimento do atendimento à primeira infância no âmbito da escola pública, de forma que:

[...] a educação para a criança pequena foi se difundindo, na rede particular, com um modelo de educação para a elite, e, na rede pública, as crianças eram atendidas com programas de massa, voltados para a educação compensatória (CARRIJO, 2005, p.44).

A educação da criança pequena no Brasil foi se ampliando de forma compensatória, na Rede Pública, com um mínimo de gastos, como um meio de minimizar a pobreza e prestar assistência social às crianças. Outros princípios do modelo de Educação Infantil enfatizados nesse período foram o de melhoramento do Ensino Fundamental e o da necessidade de a Educação Infantil apoiar-se em recursos da comunidade com equipamentos e recursos humanos de responsabilidade da comunidade. Nesse sentido, Rosemberg (2003) comenta que:

O modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do (a) educador (a) redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2003, p. 181).

Com relação aos dispositivos legais, vale ressaltar que recorrendo a estudos históricos da área de educação (KRAMER, 1992, 2003), constatamos que apesar de a Educação Infantil se mostrar presente no Brasil há mais de 130 anos, é somente a partir da década de 70 do século XX que a importância da educação da criança pequena começa a ser reconhecida e as políticas governamentais iniciam, a ampliação desse atendimento, em especial das crianças de 4 a 6 anos de idade. Porém, nos anos 70, essa educação ainda não está assegurada pela legislação, sendo que somente na Constituição Federal de 1988, é reconhecido o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças até 6 anos de idade (KRAMER, 1992).

Assim, podemos considerar, tal como Carrijo (2005), que foi a partir dos anos 80 do século XX, que a Educação Infantil no Brasil ganhou força, tornando-se uma realidade irreversível. No decorrer de sua trajetória, constatamos inúmeras modificações das funções das creches e pré-escolas. Elas variam dependendo do caráter assumido pela Educação Infantil sendo: medida paliativa de compensação, assistencialismo, filantropia e instituição educativa. Desse modo, desencadeou-se um amplo movimento em defesa dos direitos das crianças articulado pela sociedade civil e por órgãos governamentais, para que o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade fosse reconhecido oficialmente. Esse processo resultou no reconhecimento da Educação Infantil como um direito. Sem dúvida, os anos 80 trouxeram avanços para a Educação Infantil: assim, cresce e fortalece o movimento social e nele as lutas por creches. Desse modo, “as creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia”. (KUHLMANN JR, 2004, P. 198).

Nesse momento inaugurou-se um processo de conscientização e mobilização quanto ao atendimento educacional à criança pequena na tentativa de, pelo menos em nível de debate, superar as concepções de assistencialismo e educação compensatória em direção à democratização do ensino. Esse movimento de conscientização da importância da Educação Infantil foi reconhecido na *Constituição Federal* de 1988, que segundo o artigo 208, inciso IV, institui a Educação Infantil como dever do Estado e assegura “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, prevê que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com prioridade absoluta, 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 a negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Desse modo, a Educação Infantil é definida do ponto de vista legal como “um dever do Estado e um direito da criança e da família”, determinando, ainda, que aos municípios caberá, juntamente com o apoio técnico da União, Estado e Distrito Federal, organizarem seu sistema de ensino, atuando prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (artigo 211, § 2º). A esse respeito, Rosemberg (2003, p. 183) destaca ainda que “A constituição de 1988 reconheceu, então, a Educação Infantil como direito da criança e como instrumento para a

igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apóia o trabalho materno extra-doméstico.

Vale ressaltar que, de acordo com Carrijo (2005), foi nesse momento que as expressões “Educação Infantil” ou “educação da criança de zero a seis anos” foram cunhadas em torno das novas concepções de infância e propostas de democratização da educação. Segundo Kuhlmann Jr. (2004) a expressão Educação Infantil foi adotada recentemente no Brasil e ratificada a partir da Constituição Federal de 1988.

A partir de uma nova concepção de criança, que passou a ser reconhecida como cidadã, portadora de direitos e não só de proteção, mas também de educação, foi promulgada em 1990 a Lei nº 8.069 que sanciona o *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA* (BRASIL, 1990) assegurando o direito da criança de zero a seis anos de idade ao atendimento em creches e pré-escolas. Nesse documento, encontram-se os deveres do Estado com relação à Educação Infantil (Artigo 54, inciso IV). A referida Lei mais do que regulamentar as conquistas em favor das crianças e adolescentes expressas na Constituição Federal de 1988, desencadeou um conjunto de leis que criou expectativas em relação ao cuidado e à educação das crianças pequenas no Brasil.

Desse modo, o direito da criança à educação assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ECA/1990 é também reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

A Educação Infantil, tal como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, constituiu-se como “primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (título V, capítulo II, seção II, artigo 29). Com a promulgação dessa Lei, a Educação Infantil passou então a ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças até 3 anos de idade, pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade. Assim, essa divisão só foi alterada em maio de 2005, a partir de sanção presidencial com a Lei Federal nº 11.114, que define que as crianças com 6 anos completos devem ser matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a partir de 2005, no Brasil, a Educação Infantil passou a atender crianças até 5 anos de idade. (TUNES, 2006, p.6).

Com relação à oferta da Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, será oferecida em escolas municipais e particulares (Artigo.11, título VI). Assim, os municípios incubir-se-ão de “oferecer a Educação Infantil em

creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. Vale ressaltar que a LDBEN nº 9.394/96 também define como incumbência dessas instituições de ensino a elaboração de suas propostas pedagógicas.

Com a intensificação da urbanização, a inserção da mulher no mercado de trabalho e, de modo geral, a reorganização familiar foi gerada a necessidade de garantir um espaço seguro para os filhos pequenos, havendo uma contribuição para que a sociedade caminhasse para um processo de conscientização sobre a importância do atendimento à criança de zero a seis anos e das experiências na primeira infância. Tal conscientização motivou, desse modo, demandas por uma educação institucional para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e também devido ao fato de a LDB de 1996 definir uma concepção unificada de educação. Corroborando essa visão Pereira e Teixeira (1998) comentam que:

[...]a atual lei [...] define uma concepção unificada de educação básica que abrange a formação do indivíduo desde zero ano de idade até o final do ensino médio, em três etapas, consecutivas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A., 1998, p.90).

Foi na última década do século XX que a idéia de assistencialismo nas creches deu lugar a uma nova concepção sobre essas instituições reconhecidas como espaço educativo. Historicamente, a educação infantil tem enfrentado a polarização entre assistência e educação. Apesar de hoje já podermos dizer que, de certo modo, tal assistencialismo tem sido superado pelo menos nos textos e conceitualmente, visto que a realidade institucional ainda se mostra em grande parte intocada, principalmente em relação às questões que discriminam a população pobre. (KUHLMANN JR, 2005). Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2005) comenta:

Já há algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional* específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois

oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (KUHLMANN JR, 2005, p. 54).

No entanto, essa polarização entre assistência e educação à qual estamos nos referindo, não diz respeito ao nível de ensino de creche e pré-escola, mas, à destinação social da educação infantil como um todo e como instituição educacional. O que não se pode negar são as características próprias da concepção assistencialista presentes nas instituições de educação infantil que impregnam as várias dimensões do pensamento pedagógico nos dias atuais. Assim, a vinculação de creches e pré-escolas ao sistema educacional representou, sem dúvida, uma grande conquista na superação da imagem que as creches, em especial, carregavam como instituições destinadas aos pobres e às classes populares. Nesse sentido, a inclusão da educação infantil ao sistema regular de ensino deixa de lado um pouco do peso dos preconceitos relacionados à visão dualista, cuidar e educar, predominante na educação infantil. (Kuhlmann Jr, 2005).

Não podemos também ser ingênuos ao ponto de acreditar que com a Constituição Federal de 1988 – que reconhece a responsabilidade do poder público e dos direitos da criança à educação – e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN) – que divide a educação infantil em creche e pré-escola – solucionaram-se os problemas relativos ao estigma da creche como instituição exclusiva aos pobres. Segundo Kuhlmann Jr (2005), apesar da designação dos termos creche e pré-escolas pelos documentos oficiais, várias instituições brasileiras atribuem outros nomes que não creches à educação das crianças pequenas confirmando, dessa forma, a não superação das diferenças sociais infiltradas no sistema educacional brasileiro. Como exemplo, tem-se o uso dos termos referentes à Educação Infantil como: “jardim”, “maternal” “berçário”, “hotelzinho”, “escolinha” entre outros. Corroborando esta visão Kuhlmann Jr (2005) afirma que:

Na realidade, encontramos uma diversidade muito maior, marcada pelas desigualdades, até mesmo na denominação institucional.(...) A solução dessas desigualdades não ocorre nem com a passagem de creches e pré-escolas da esfera administrativa-assistencialista para a educacional, nem com a definição de um referencial curricular nacional que sugira ser possível promovê-la por meio do acesso de todos ao conhecimento historicamente acumulado. Neste último caso, fantasia-se que o conhecimento seria algo passível de ser oferecido como produtos em prateleira de supermercados, disponível a todos. Mas, se boa parte da população brasileira não tem o acesso aos bens de necessidade básica, o que dizer da cultura, cuja produção, apropriação e fruição é muito mais complexa do que uma simples relação de aquisição e consumo? (KUHLMANN JR, 2005, p. 55).

A idéia de que a creche era um local em que as crianças ficavam para serem cuidadas está dando lugar a uma nova concepção de educação infantil delimitando aspectos relativos à educação das crianças pequenas. Na tentativa de deixar para trás a função assistencialista que vigorou por anos e décadas, numa concepção mais recente, a creche aparece como espaço privilegiado de desenvolvimento e socialização infantil e deixa de ser apenas um espaço onde as crianças eram deixadas para serem cuidadas enquanto as mães trabalhavam. Desse modo, as creches e pré-escolas passam a ser entendidas como lugar em que as crianças iniciam o processo de escolarização, de desenvolvimento integral, em que se busca desenvolver a autonomia, a interação social e histórica para enriquecer seu universo cultural

A partir da Carta Constitucional elaborada em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 temos, então, um momento de reorganização institucional e legal referente à educação. Estes acontecimentos foram extremamente importantes para a introdução de reformas em vários campos educacionais. Especialmente na educação infantil com o intuito de concretizar ações, diversas áreas governamentais e não governamentais vêm se mobilizando para fazer valer o que prescrevem tais documentos: “a educação infantil é um direito das crianças, embora não seja obrigatória, e a creche faz parte da educação básica assim como a pré-escola, o ensino fundamental e médio” (FARIA; PALHARES, 2005, p. i).

Porém, apesar de os dispositivos legais emanados das políticas públicas para a educação reconhecerem o direito irrestrito da criança de 0 a 6 anos de idade à educação, a realidade atual da Educação Infantil brasileira mostra-se pouco satisfatória, visto que o acesso e o atendimento escolar ainda se mostram aquém do almejado. De acordo com o último Censo Escolar da Educação Básica 2007, a pesquisa mostra que, no Brasil, estão matriculados 52.969.456 estudantes na Educação Básica, sendo que 46.610.710 em escolas públicas e 6.358.746 em escolas privadas. As redes municipais abrigam a maior parte dos alunos, com 24.516.221 matriculados. Na Educação Infantil o número de matrículas para o ano de 2007 foi de 6.494.616. (Censo Escola 2007⁹).

Outra idéia a ser questionada é a de que a Educação Infantil se configure como antecipação do ensino fundamental. A esse respeito Britto (2005) tece o seguinte comentário

Aí está o desafio da educação infantil, que não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita,

⁹ Os dados foram coletados no site http://inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/news08_01.htm

convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença (BRITTO, 2005, p. XVI).

Assim, entender a Educação Infantil como período preparatório para o ensino fundamental e espaço de desenvolvimento de aprendizagens específicas é desconsiderar uma concepção de criança e de Educação Infantil que muitos estudiosos (Kramer, 1992, 2003; Kuhlmann Jr, 2005; Cerisara, 2005; Brito, 2005) e professores vêm tentando traçar. Estes defendem uma concepção de criança como sujeito de direitos e, portanto, possuidora de características próprias, afetividade, subjetividade e ludicidade, e a concepção de educação infantil como construção histórico-social.

Portanto, de acordo com a atual LDBEN nº. 9.394/96 contempla-se também o ensino de Arte. Esta Lei traz no seu Art. 26, § 2º, que o ensino de arte constituir-se-á “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Nesse sentido, como a Educação Infantil está contemplada na educação básica, no Ensino de Arte, e conseqüentemente na música, como uma das modalidades desse ensino, também se configura como uma das linguagens que podem ser abordadas no contexto da Educação Infantil. Desse modo, passamos a analisar no tópico a seguir como a música aparece nos documentos oficiais e escolares voltados para a Educação Infantil.

1.2 A música na Educação Infantil em documentos oficiais e escolares.

O ensino das Artes, especialmente da música, está contemplado nos documentos oficiais e mais especificamente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/96. Na antiga lei n.º 5.692 de 1971, o ensino de Artes, ainda denominado Educação Artística pregava uma formação polivalente dos profissionais, sendo que os professores de Educação Artística deveriam abordar conteúdos de todas as linguagens artísticas (Música, Artes Plásticas, Teatro e Dança). Porém, esses profissionais, que por força de lei, tiveram formação polivalente, tiveram uma formação comprometida e insuficiente para consolidar o ensino de música nas escolas públicas. Isso porque não se aprofundavam em questões específicas de todas as linguagens artísticas.

No que se refere ao ensino de Arte, a atual LDBEN traz no seu Art. 26, § 2º, que o ensino de arte constituir-se-á “componente obrigatório, nos diversos níveis de educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Assim, complementando o processo de implantação da LDBEN em 1996, foi publicado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Esse documento, muito significativo, foi elaborado e divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) paralelamente à discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999)¹⁰. Por meio do RCNEI, o Ministério da Educação busca apontar “um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (RCNEI, p.13).

O RCNEI tem como objetivo auxiliar o professor na “realização do seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (BRASIL, 1998, p. 5) e está organizado em três volumes. O primeiro volume, de caráter introdutório, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando as concepções de criança, de educação, de instituição e do perfil do professor; define os objetivos gerais da Educação Infantil e orienta sobre a organização dos demais volumes do documento. O segundo refere-se ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social, o qual trabalha com os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. O terceiro, finalmente, trata do âmbito da experiência do Conhecimento de Mundo, em que a música se configura em um dos seis eixos de trabalho.

¹⁰ Além destes documentos, citamos dois programas voltados à formação de professores da Educação Infantil. O primeiro é o Proinfantil – Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil. O Proinfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. O Proinfantil foi iniciado em 2005 e tem como meta atender o maior número possível de professores ainda não habilitados, considerando que o censo escolar registra cerca de 40.000 professores atuando na educação infantil sem a habilitação mínima exigida. Sendo uma ação emergencial, o programa tem caráter temporário e deverá ser concluído até janeiro de 2011. Outro programa que busca pela valorização dos Profissionais da Educação é o FUNDEB – fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação. Criado em 20 de junho de 2007 foi sancionada a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Em vigor desde o dia 1º de janeiro deste ano, por Medida Provisória o novo Fundo substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. O FUNDEB terá vigência até 2.020 e atenderá, a partir do 3º ano, 47 milhões de alunos da educação básica, contemplando creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos.

Porém, foram levantadas muitas críticas a esse documento por pesquisadores e profissionais da educação em diferentes aspectos, a começar pelo “desvio de rota”, conforme considera Palhares e Martinez (2005, p.6); ou seja, segundo essas autoras, o caminho traçado pela equipe técnica responsável pela Educação Infantil no MEC anterior ao RCNEI (1998), em 1994, foi desconsiderada. O caminho apontado era “a busca pela superação da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação dos diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil”. Nesse sentido, o MEC promoveu debates, realizou diferentes publicações que abordavam a política para a Educação Infantil e a questão da inclusão, que era e continua sendo o grande desafio para esse nível de ensino. Assim, as autoras consideram que por meio das novas publicações do MEC parece haver a indicação de um momento de descontinuidade na história da construção do conhecimento no campo da Educação Infantil (PALHARES e MARTINEZ, 2005).

Nesse sentido, consideram que:

O RCNEI representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada pela Coordenadoria de educação Infantil. Entretanto, o documento apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação: elaborados por especialistas de renome nacional e internacional; incorporando propostas nacionais e de outros países; e ainda oferecendo idéias que visam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil. A nosso ver, ele é uma importante iniciativa do MEC. (PALHARES e MARTINEZ, 2005, p. 8)

De modo semelhante, Cerisara (2005) destaca que o RCNEI, mesmo aperfeiçoado, continua “significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da Educação Infantil”(CERISARA, 2005, p. 44). Até porque, segundo Palhares e Martinez (2005), não houve mudanças significativas entre 1994 e 1998 em relação às políticas públicas de infância que justificassem o lançamento do referencial nacional naquele momento sócio-histórico de modo a garantir qualidade no atendimento e nem tão pouco houve mudanças quanto às necessidades de investimento na formação do educador de creche, quanto às necessidades dos professores e quanto às condições mínimas para efetivar o trabalho educativo.

O que vinha sendo produzido anteriormente ao referencial no que concerne às políticas para Educação Infantil, ao financiamento, à quantidade e qualidade do atendimento e formação de profissional de Educação Infantil não foi contemplado no atual documento e nem a produção que vinha sendo construída com uma prioridade para o atendimento das crianças

oriundas de camadas populares. O RCNEI não contempla a questão das diversas camadas sociais.

Dentre os problemas detectados a partir da leitura da versão preliminar do RCNEI, Palhares e Martinez (2005) ressaltam que:

[...] embora em seu discurso o referencial procure considerar a importância e a diversidade de situações sociais no país, efetivamente não colabora para uma identificação de como seriam os diálogos com as propostas construídas no cotidiano de cada local (PALHARES; MARTINEZ, 2005, p. 11).

Nesse sentido, faz-se necessário, portanto, conforme ressaltado pelas autoras anteriores, que a leitura do documento seja feita de forma crítica para que não se corra o risco de transferir as responsabilidades do macrossistema (políticas públicas para a infância) para o microsistema (profissionais da Educação Infantil/comunidade escolar/criança).

Ao analisar os pareceres elaborados por diferentes pesquisadores ligados ao Grupo de Trabalho (GT) de Educação Infantil da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Cerisara (2005) apresenta considerações sobre alguns aspectos do documento. Dentre eles foram questionados pelos pareceristas os seguintes pontos: a extensão do documento; a necessidade de padronizar o estilo de linguagem; o excesso de divisões, títulos e subtítulos que dificultam a compreensão do todo; a linguagem poderia ser mais clara, objetiva e direta, levando-se em conta a diversidade regional, cultural, sócio-econômica e, principalmente a formação docente; o documento é pouco esclarecedor e confuso; o texto, segundo os pareceristas, é receituário; há uma indefinição de leitor a quem o documento se dirige.

Outro aspecto criticado, diz respeito às concepções teóricas dos RCNEI que, segundo Cerisara (2005), têm sua fundamentação somente na psicologia quando poderia também contar com as contribuições de outros campos de conhecimento, tais como antropologia, linguagem, filosofia, história e sociologia. A concepção teórica baseada no construtivismo piagetiano teve muitas críticas no sentido de conter explicações teóricas pouco fundamentadas (Carrijo, 2005). De acordo com pareceres produzidos em relação ao RCNEI, Cerisara (2005) destaca ainda a falta de integração entre os eixos de conhecimento a serem trabalhados dando a idéia das tradicionais disciplinas e a existência de uma valorização das crianças maiores sobre os bebês.

Assim, para cada eixo ou área de conhecimento dos âmbitos de experiência, Formação Pessoal e Social (Identidade e Autonomia) e Conhecimento de Mundo (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática), foram listados

objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. Dentre as críticas, algumas salientam o fato dessa organização evidenciar um modelo escolar de trabalho e a confusão conceitual entre objetivos, conteúdos e avaliação. Também mereceu atenção o fato de o documento subordinar a Educação Infantil ao trabalho das séries mais adiantadas do ensino básico, trazendo desse modo novamente a impressão de ensino preparatório (Carrijo, 2005; Diniz, 2005). Esse aspecto de subordinação do RCNEI ao Ensino Fundamental retoma a idéia de educação compensatória, intensamente difundida nas décadas de 1970 e 1980 e se configura na principal crítica dos RCNEI a ser ressaltada.

Nesse sentido, Cerisara (2005) destaca que:

[...] a estrutura fere todos os princípios que têm sido proclamados pelos educadores que defendem uma educação infantil de qualidade e que tenha especificidade garantida pela referência à criança e não ao ensino fundamental (CERISARA, 2005, p. 34).

De acordo com a proposta do nosso trabalho nos ocuparemos em levantar de forma sucinta alguns pontos referentes à organização do documento relativo ao ensino de música. Sendo assim, o documento de música presente no RCNEI segue a mesma estrutura dos demais documentos e está organizado em introdução, com um texto destacando a presença da música na Educação Infantil e outro que traz considerações sobre a criança e a música nas diferentes fases de seu desenvolvimento. Na seqüência o documento apresenta os objetivos, os conteúdos, orientações gerais para o professor, observação, registro e a avaliação formativa e finaliza com sugestões de obras musicais e discografia.

Conforme colocado anteriormente, a Música é um dos eixos de trabalho integrantes do âmbito de experiência e Conhecimento de Mundo. Nesse sentido, o documento da área de música traz em seu texto a proposta de ensino de música a ser desenvolvida por profissionais de Educação Infantil. A concepção adotada no RCNEI compreende a música como linguagem e área de conhecimento e considera que esta tem estrutura e características próprias devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão. (BRASIL, 1998).

Segundo o RCNEI, a produção está centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição. A apreciação abrange a percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento. Finalmente, a reflexão trata de questões referentes à organização, à criação, aos produtos e aos produtores musicais (BRASIL, 1998).

O documento traz também orientações referentes aos conteúdos musicais. Estes se encontram organizados em dois blocos: “o fazer musical” – compreendido pela improvisação, composição e interpretação – e “apreciação musical”, ambos abarcando também questões referentes à reflexão. (BRASIL, 1998). Desse modo, vale ressaltar que apesar desse documento de orientação pedagógica para a Educação Infantil, de caráter não obrigatório, trazer uma proposta detalhada para a música, ainda assim, é uma proposta curricular muito distante da realidade atual. Acreditamos que isso se deve a vários fatores como o próprio percurso histórico da Educação Infantil, a formação dos professores desse nível de ensino, a falta de recursos e materiais mínimos para o ensino de música.

Estes são alguns fatores que têm contribuído para a não concretização da educação musical em termos mais amplos. Nesse sentido, Brito (1998) acredita que o RCNEI seja um ponto de partida para uma efetiva reformulação educacional. Porém, salienta que [...] somente será possível se houverem investimentos que priorizem a formação de educadores, ao lado da organização de espaços adequados ao desenvolvimento do trabalho que contenham – ao menos – recursos mínimos necessários. (BRITO, 1998, p. 85).

Nesse sentido, compreendemos que o fato da Arte em todas as suas modalidades, ter passado a ser oficialmente considerada como campo de conhecimento pela atual LDBEN não têm garantido sua permanência e consolidação na escola. Assim, conforme considera Penna (2004)

[...] leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; analisados e reapropriados, podem ainda, ser utilizados como base de propostas, reivindicações e construção de alternativas. (PENNA, 2004, p.15).

E essa ausência da Arte se reflete, outrossim, não apenas no modelo de educação musical que poderá ser adotado nas escolas de Educação Infantil, mas, antes de tudo, no valor da música e da educação musical nesse contexto, tal como mostra Fonterrada (2005):

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado *o festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos *a passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes”. Ele é um professor que tem de abrir seu espaço na comunidade escolar *a cotoveladas*, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual valor ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento. A maneira como é encarada a disciplina na escola brasileira atual é reflexo de

uma “visão de mundo” que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo. (FONTERRADA, 2005, p.212-213).

Outro aspecto que tem corroborado para a ausência da música no cotidiano da Educação Infantil como área de conhecimento refere-se à linguagem adotada na proposta de música do RCNEI. As críticas recaem no fato de que a linguagem utilizada no documento não consiga atingir os profissionais que atuam diretamente com as crianças levando-se em conta a diversidade regional, cultural, sócio-econômica e principalmente de sua formação. Percebemos que o uso de termos próprios e específicos da área musical dificulta a compreensão dos objetivos e da proposta como um todo colocada no documento, visto que, na maioria das vezes, o profissional da Educação Infantil não tem formação na área. O uso de termos específicos da linguagem musical requer conhecimentos musicais que a grande maioria de professores de Educação Infantil não possui. Não conseguindo atingir os professores e profissionais que atuam diretamente com as crianças nesse contexto, a proposta pouco os motiva para desenvolverem um trabalho com música. Além disso, o documento sugere que os professores tenham conhecimentos pedagógico-musicais. Desse modo, percebemos que a proposta parece não levar em conta os diferentes tipos e níveis de formação e nem mesmo os diferentes contextos culturais e sócio-econômicos em que vivem os professores brasileiros. Outro fato que também deve ser considerado diz respeito ao desconhecimento da existência desse documento – o RCNEI – por parte de muitos profissionais da Educação Infantil, conforme será abordado no capítulo III. Assim, para que o RCNEI subsidie professores e gestores de Educação Infantil na elaboração de suas propostas pedagógicas/curriculares faz-se necessário que seja utilizado não como um manual de receitas e/ou atividades, mas como um instrumento de reflexão e orientação de ações na busca da melhoria de qualidade da Educação Infantil brasileira. (Brito, 1998).

Embora a idéia inicial do RCNEI tenha sido de abrir uma discussão para socializar as práticas pedagógicas e não torná-lo modelo de ensino, segundo Maffioletti (1998), o que vem acontecendo em alguns cursos superiores é “a formação de professores para ‘aplicar’ os referenciais e não para construir, a partir dele, uma proposta para sua escola ou região” (MAFFIOLETTI, 1998: 77). Dessa forma a autora reforça que:

[...] a formação de professores não pode ser um treinamento para aplicar uma proposta, mas uma formação consistente que permita a reflexão profunda das questões relevantes a cada área de conhecimento, para dar condições aos

professores e à escola de construírem ela [sic] próprias as suas práticas (MAFIOLETTI, 1998, p. 77)

Assistimos outro avanço significativo com relação à Educação Infantil a partir da Resolução da Câmara de Educação Básica nº 1 de 07 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essas diretrizes, de caráter mandatório, estabelecem novas exigências para as instituições que se dedicam ao atendimento de crianças na faixa etária da Educação Infantil, particularmente quanto às orientações curriculares e processos de elaboração de seus projetos pedagógicos e organização das instituições de ensino. Tais Diretrizes estabelecem, entre outros, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas em Educação Infantil, a adoção da metodologia do planejamento participativo e afirmam a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

Nesse sentido, a escola deverá construir sua proposta pedagógica orientada pelos documentos oficiais tais como o RCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais de modo que a prática pedagógica seja fruto de reflexões construídas com base nesses documentos orientadores e na realidade em questão. Portanto, dentre os produtos normativos e orientadores de uma política para a Educação Infantil, o RCNEI é o documento que traz orientações pertinentes ao ensino de música como uma das linguagens a ser trabalhada na Educação Infantil.

Além dos documentos oficiais do MEC e do Estado, existem as propostas municipais e escolares que orientam as práticas pedagógicas dos professores. São eles: as diretrizes Curriculares do Município; o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e o Planejamento Anual da Educação Infantil da escola.

A Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Uberlândia em Minas Gerais foi organizada para orientar as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil. Até o momento, sabemos que foram elaboradas três propostas (1998, 2000, e a última versão de 2003/2004). Assim, para que se chegassem à versão atual do documento, os pressupostos educacionais, político-pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino, foram organizados e reestruturados culminando a proposta denominada: *Diretrizes Curriculares – Educação Infantil* (2003) o qual define que “O objetivo desta organização curricular é que ela contenha orientações epistemológicas, políticas e culturais para a ação dos educadores, no sentido, de subsidiar a construção coletiva das propostas pedagógicas de cada escola”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p. 4)

A atual Proposta Pedagógica do Município, de 2003/2004, está baseada na Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Assim, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Uberlândia identificada doravante por *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil*, propõe áreas de conhecimento em forma de Complexos Temáticos Contextuais¹¹. Nesse âmbito estão contemplados os seguintes temas: Identidade: Gênero, Etnia e religiosidade; Proteção, Afeto e Aconhego; Brincadeiras e jogos; Imaginação e Fantasia; Sexualidade; Alimentação, Saúde e Higiene; Ética e Cidadania. Como áreas de conhecimentos foram contempladas as seguintes: Filosofia, Conhecimento lógico-matemático; Ciências; Geografia; História; Linguagens: Oral e escrita, Expressão (Artes Visuais, Digital, Cênica, Música, Pintura, Teatro), sendo que o documento propõe a interdisciplinaridade como abordagem para o contexto da Educação Infantil. (DIRETRIZES CURRICULARES – EDUCAÇÃO INFANTIL, 2003, p.36)¹².

Nesse documento encontramos aspectos relativos à proposta de organização do trabalho educativo-pedagógico no sentido de situar no tempo-espaço das escolas, a prática dos educadores da Educação Infantil; o histórico da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia; os conceitos acerca da Pedagogia da Infância de caráter emancipatório, apontando uma concepção de educação que dá embasamento teórico à prática pedagógica; a fonte filosófica que nortearia a ação educativa; a fundamentação teórica que situa o leitor na compreensão das bases epistemológicas sobre as quais se assentam as *Diretrizes Curriculares* e revela os Complexos Temáticos Contextuais que orientaram a ação educativa cotidiana dos educadores da Educação Infantil e finalmente aspectos relativos à avaliação. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2003, p.4).

De acordo com o RCNEI, nas Diretrizes Curriculares do Município a música é considerada uma das linguagens a ser desenvolvida nesse nível de ensino cabendo à escola e aos professores incluí-la no Projeto Político Pedagógico e desenvolver um trabalho em que a música esteja presente por meio da inter-relação com as demais áreas de conhecimento, sob o viés da interdisciplinaridade. Portanto, cabe salientar que enquanto no RCNEI a proposta de música para educação é apresentada de maneira detalhada, nas Diretrizes do Município ela é apenas citada. Não há um espaço destinado à especificação de elementos básicos, de um planejamento de objetivos, conteúdos e avaliação referente ao ensino de música. Desse modo,

¹¹ Este é o nome dado às áreas de conhecimento que fazem parte da Proposta Curricular do Município. Nesse sentido, os Complexos Temáticos Contextuais deverão estar relacionados entre si de maneira articulada e não como lista de conteúdos da Educação Infantil (DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE BERLÂNDIA, 2003).

¹² Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2003.

percebemos que ao mesmo tempo em que é aberta a possibilidade para que as professoras possam trabalhar diferentes áreas de conhecimento e abordar temas da vida cotidiana das crianças, essa abertura também pode limitar seu trabalho, pois na maioria dos casos elas não tiveram uma formação musical inicial ou continuada que as possibilite desenvolver um trabalho satisfatório com música e concretizar ou especificar a proposta das diretrizes.

Somente o documento *Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries*¹³ contempla possibilidades de conteúdos musicais a serem trabalhados na Educação Infantil e fundamental. O documento oferece sugestões de conteúdos para as três modalidades de arte: Artes Visuais, Música e Artes Cênicas.

Com relação à música os conteúdos específicos são apenas citados sem, portanto, fornecer orientações pedagógico-musicais para o professor, bem como objetivos, registro, avaliação ou mesmo sugestões de obras musicais e discografia. Desse modo, não fica claro o porquê da Educação Infantil estar contemplada nesse documento, visto que ele destina-se ao ensino fundamental. A Educação Infantil não foi mencionada em lugar algum no texto das *Diretrizes Básicas do Ensino de Arte de 1ª a 8ª séries*. Nesse sentido, não ficou claro a opção por incluí-la no item que trata dos conhecimentos específicos para o ensino de arte.

Portanto, para que propostas nacionais ou municipais possam subsidiar os professores de Educação Infantil defendemos ser necessário, no mínimo, que os professores obtenham orientações sobre o ensino de música e condições de compreendê-las.

Outro documento que analisamos foi o Projeto Político Pedagógico da escola em que realizamos a presente pesquisa. Nesse documento escolar não encontramos nada a respeito das áreas de conhecimentos contempladas na Educação Infantil e nem mesmo aos Complexos Temáticos Contextuais que são abordados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2003) do município. No momento em que analisamos o referido documento este encontrava-se em fase de construção¹⁴. Nesse sentido, também não encontramos nenhuma referência à linguagem musical.

Ao analisarmos o *Planejamento Anual da Educação Infantil* da escola onde desenvolvemos a pesquisa e o *Diário de classe* das professoras unidocentes¹⁵ colaboradoras percebemos que a música está contemplada como um dos eixos a serem trabalhados na Educação Infantil. Para tanto, analisamos o documento referente ao 2º e 3º Período da

¹³ UBERLÂNDIA, 2003.

¹⁴ Temos notícia que ainda no ano de 2007 o Projeto Político Pedagógico da escola ainda se encontra em fase de conclusão. A cópia do mesmo se encontra nos anexos deste trabalho.

Educação Infantil¹⁶. No documento as áreas de conhecimento aparecem em forma de complexos temáticos, conforme as *Diretrizes curriculares da Educação Infantil* do Município e, portanto, com algumas alterações. O Planejamento para o 2º Período contempla os seguintes complexos temáticos: Identidade e Autonomia, Linguagem Oral e Escrita, Matemática e Natureza e Sociedade. Assim, a Música não aparece no documento. Já o Planejamento para o 3º Período traz além desses complexos temáticos outros dois: Música e Artes, Movimento.

De acordo com o *Planejamento Anual da Educação Infantil*, a música aparece como um dos complexos temáticos de trabalho juntamente com as Artes visuais somente no Planejamento do 3º Período da Educação Infantil. No referido documento são apresentados os objetivos referentes à música e aos conteúdos. Estes últimos estão divididos em duas dimensões: **o fazer musical** e **Apreciação musical**. Apesar das diferenças apresentadas no Planejamento para o 2º e 3º Períodos da Educação Infantil com relação à ausência dos complexos temáticos Movimento e Música e Artes, em especial, no *Diário de Classe* não aparecem essas diferenças.

No *Diário de Classe*, são apresentados tanto na lista de conteúdos quanto na descrição das rotinas diárias os eixos temáticos: Identidade e Autonomia; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Música. Esta seqüência é a mesma tanto para o 2º Período quanto para o 3º Períodos no diário de classe.

O que fica claro é que apesar da existência de tais documentos escolares estes não conseguem garantir que a música esteja presente na escola como área de conhecimento. O desconhecimento e a confusão dos professores em relação até mesmo à forma como o documento está organizado, denuncia e justifica até certo ponto as práticas que desenvolvem com música na escola conforme discutiremos no capítulo que trata das análises e interpretação dos dados.

Reportando-nos às considerações do Art. 29 da LDB (Lei nº 9394/96) que institui a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica, e 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” (título V, capítulo II, seção II, artigo 29), observamos que o trabalho pedagógico da Educação

¹⁵ Neste trabalho, assim como no campo da Educação Musical, este termo é utilizado para designar as/os professoras/es que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos ou primeira à quarta série).

¹⁶ Na escola pesquisada só existem três turmas de Educação Infantil: duas de 3º Período (06 anos de idade) e uma de 2º Período (05 anos de idade).

Infantil vem sendo fortalecido por uma construção coletiva da Proposta Pedagógica desse nível de ensino no Município. Nesse sentido, entendemos que a música pode ser incluída no currículo como uma das linguagens necessárias na educação da criança pequena e esse trabalho pode ser feito de forma interdisciplinar.

1.3 Música na Educação Infantil: outras reflexões

Em nosso cotidiano, independentemente da cultura, todas as pessoas experienciam a música de algum modo e, nesse sentido, podemos afirmar que esta é uma experiência universal, ou seja, é uma linguagem culturalmente construída e diversamente experimentada de acordo com variadas funções que desempenha na vida das sociedades.

A presença da música nos mais diversos espaços e situações da vida humana faz com que a ela se legitime como linguagem e forma de conhecimento. No contexto escolar essa presença se faz também em diversas situações do cotidiano e vem atendendo a vários objetivos juntamente com as demais áreas de conhecimento. A música, presente em todas as culturas, nas mais diversas situações, faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia Antiga, era considerada fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da Matemática e da Filosofia (BEYER, 1999).

Podemos dizer, então, que a música na Educação Infantil acontece de várias maneiras e com diferentes objetivos. Nesse sentido podemos afirmar que sua presença é fundamental para o desenvolvimento das crianças sendo que pode ser trabalhada de distintos modos no contexto escolar. Isso se confirma no cotidiano escolar em diversas atividades como a recreação, as festividades ou comemorações, na formação de hábitos e também como pano de fundo e recurso didático para diferentes fazeres da Educação Infantil. Sendo assim, até o momento, o que percebemos (Beaumont, 2003; Souza et al 1995, Fonterrada, 2005; Loureiro, 2003; Diniz, 2005; Tourinho, 1993) é uma visão e uma prática utilitaristas da música na escola de Educação Infantil, o que se distancia da concepção de música como conhecimento que possui conteúdos próprios e metodologias particulares.

Assim, pensar as funções que o ensino de música poderá assumir na escola nos remete a considerar o cotidiano escolar, as práticas culturais de professores e alunos, mas também outros variados propósitos pelos quais ela poderá aparecer, de acordo com o contexto e as situações particulares e suas próprias possibilidades como linguagem artística. Também é pertinente pensarmos como a música aparece nos saberes e práticas de professores em

contextos escolares, especificamente na Educação Infantil, nosso *locus* de pesquisa. Para tanto, faz-se necessário refletirmos a respeito de outras possibilidades da música no currículo da Educação Infantil.

1.3.1 Algumas possibilidades da Música na Educação Infantil

[...] o ensino da música – e também, em muitos casos, sua ausência – tem um papel exemplar, por revelar que, onde a escola desiste, abandona o terreno, as disparidades de desempenho são terrivelmente mais violentas; é então que se sente necessidade de justificá-las com base num substrato natural [...] Um ensino renovado da música em toda a duração e em todos os tipos de escola tornar-se-ia, ao contrário, exemplar, estabelecendo que todos são capazes de sentir uma emoção artística e ter uma prática artística, mesmo se, como nas outras matérias, diferentes indivíduos progredam por caminhos diferentes (SNYDERS, 1992, p. 131).

A temática sobre questões curriculares é bastante pertinente e nos dias atuais não devemos discutir questões relativas ao cotidiano escolar sem antes refletir acerca do currículo. Quando decidimos pesquisar sobre saberes e práticas musicais de professoras da Educação Infantil, percebemos a necessidade de conhecer e refletir a respeito de como a música aparece na Educação Infantil e a relação desta com currículo, cultura, saberes e práticas dos professores. Nesse sentido, temos por objetivo neste item relacionar currículo, cultura, saberes e práticas docentes com nosso tema de estudo.

Ao tratarmos de currículo não podemos deixar de levar em conta a história e possíveis significados. E nesse sentido, segundo Goodson (1995), na tentativa de captar as rupturas e disjunturas na análise histórica do mesmo, faz-se pertinente pensar a história do currículo como algo que:

[...] nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. (GOODSON, 1995, p. 7).

É importante que se reconheça que o currículo não possui significados tão fixos e permanentes como os conteúdos nas disciplinas escolares. Um currículo implica em seleção cultural. Sendo assim, o conhecimento corporificado no currículo escolar deve ser visto como um artefato social e cultural. Assim, diferentes currículos são produzidos em momentos históricos distintos, articulam interesses distintos e produzem diferentes resultados, pois é a dinâmica social que os molda de diferentes formas validando-os e legitimando-os.

Nesse sentido, Goodson (1995) adverte que:

Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais (GOODSON, 1995, p. 8).

Desse modo, devemos considerar que o processo de construção do currículo é um processo social e não apenas resultado de propósitos “puros” de conhecimentos que são considerados válidos. Portanto, segundo Goodson (1995), o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente válidos. (GOODSON, 1995).

Por conseguinte, tal validade do currículo nos leva a considerar que o processo de fabricação deste não é lógico e sim um processo social. Comungamos com Goodson (1995) ao afirmar que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero (GOODSON, 1995, p. 8).

Ainda em relação ao processo de constituição do currículo vale considerar que preocupações apenas com o lógico e o coerente na construção do currículo não são muito produtivas, visto que o processo de construção, por ser social, é resultado de um amplo movimento no qual se cria significados e sentidos sobre determinados conhecimentos científicos, de crenças, de visões sociais diferenciadas.

Antes de defender um conceito de currículo é preciso considerá-lo como construção cultural. Ele não existe fora e previamente a uma experiência humana. O currículo é antes, um modo de organizar as diversas práticas em educação.

Desse modo, observamos que no decorrer da história, o currículo tem sido alvo de discussões, assim como uma busca por um conceito único de currículo. Entretanto, não encontramos consenso quanto ao significado. Assim, questionado muitas vezes como termo polissêmico, optamos por defender, neste trabalho, a acepção de currículo como construção social e como mecanismo pelo qual o conhecimento é distribuído socialmente. O conceito de currículo aqui defendido por nós é político, ideológico, não é neutro, é atravessado por relações de poder e, voltado para contextos específicos.

Nesta perspectiva, de currículo como artefato social e cultural, Moreira e Silva (1994) afirmam que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8).

Ainda, nesse sentido, pode-se perceber o currículo como forma de transmissão da cultura de uma sociedade e, como terreno de criação de sentidos, de sujeitos, de significações; o currículo pode ser modificado pela cultura, ou seja, é modificado quando a sociedade, a escola, a cultura e as discussões modificam-no.

É nessa perspectiva que o currículo também se configura como resultado de equilíbrio de forças e poderes sociais. O currículo como mediação de forças, segundo Moreira e Silva (1997), está permeado por relações existentes como: currículo e cultura, currículo, ideologia, poder e currículo e controle social.

No âmbito da ideologia, pode-se constatar que este processo está relacionado às divisões que organizam a sociedade e as relações de poder que sustentam essas divisões; já no âmbito da relação entre currículo e cultura Moreira e Silva (1997) defendem que:

O currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 28).

Reconhecer que o currículo esteja atravessado por relações de poder implica em considerar o poder se manifestar nas relações sociais entre indivíduos ou grupos; o poder que se manifesta por meio das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em

termos de classe, etnia, gênero, etc., expressando assim, os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem na dinâmica social. O que percebemos então é que o currículo está no centro das relações de poder e é expressão dessas relações sociais de poder.

Assim, essas relações de poder que constituem o currículo, partindo de grupos cujos interesses são dominantes, precisa ser transformadora, ou seja, “o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se assim um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 30). A elaboração do currículo não pode ser considerada apenas como um processo pelo qual se “inventava tradição”, como coloca Goodson (1995), mas como algo a ser construído socialmente.

Entendendo que as práticas educativas desenvolvidas pelas professoras de Educação Infantil no cotidiano, de algum modo procedem de orientações curriculares e se traduzem em práticas curriculares – uma vez que o currículo não é algo que se constitui *a priori* e sim decorre de experiências e de saberes – acreditamos que, nesse contexto, a música estará ou não presente nos currículos de acordo com essas práticas de professoras unidocentes. Então, considerando que o currículo é também expressão de princípios ideológicos, pedagógicos, políticos e sociais, este se configura como algo que está entre o que é prescrito e o que realmente acontece na sala de aula.

A partir dessa concepção, procuramos refletir acerca do currículo da Educação Infantil, no que se refere à música como um dos eixos educativos a ser trabalhado na escola de Educação Infantil pelas professoras.

Como postulado acima, a Educação Infantil, segundo a LDBEN de 1996 constitui a “primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDBEN 9.394/96, título V, capítulo II, seção II, art. 29). Ainda segundo o artigo 30 da referida Lei, a Educação Infantil deve ser oferecida em creches (para crianças de 4 meses até três anos de idade) e pré-escolas (para crianças de quatro a seis anos de idade).

O RCNEI é um documento oficial que não está tendo impacto na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil (Cerisara, 2005; Penna, 2003; Fonterrada, 2005), especialmente em se tratando da linguagem musical. Como abordamos anteriormente, o desconhecimento de alguns professores a respeito do documento observa-se, ainda, no caso específico da música, uma linguagem que colabora para que existam dificuldades para sua efetivação na prática. Nesse sentido, pautaremos as discussões que se seguem.

Com o intuito de apresentar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de Educação Infantil, o RCNEI criou categorias curriculares para organizá-los. Em tal organização – tendo em vista “a elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção das identidades nas crianças, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças – optou-se pela criação de âmbitos e eixos de trabalho. Desse modo, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) define dois âmbitos de experiências formativas: *Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo* (RCNEI, 1998). A *Formação Pessoal e Social* abarca o eixo de trabalho denominado: Identidade e Autonomia; o *Conhecimento de Mundo* abarca os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

Porém, é importante ressaltar que tal divisão em âmbitos e eixos é apresentada como sendo apenas instrumental, cabendo, dessa forma, aos professores em sua prática pedagógica, trabalhá-los de maneira integrada e global, conforme orienta o documento. (BRASIL, 1998).

1.3.2 O professor de música e o professor unidocente de Educação Infantil

Levando-se em conta que na Educação Infantil as diferentes linguagens e os conteúdos a serem trabalhados não deveriam ser compartimentalizados em disciplinas¹⁷, conforme ilustrado pelo *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), mas que deveriam ser abordados de forma integrada e em diferentes momentos, nos deparamos com um “professor de Educação Infantil”¹⁸ definido como possuidor de uma competência polivalente¹⁹. Nesse caso, o profissional deverá trabalhar com as diversas áreas do conhecimento contempladas na proposta curricular (P.P.P) da instituição escolar em que atua.

Entendemos que o currículo escolar é construído nas ações cotidianas de professores no contexto escolar e que estes fazem opções de acordo com a realidade e com sua formação. Assim, com o intuito de refletir sobre o lugar da música na Educação Infantil é que nos propusemos a discutir como tal linguagem se faz presente no contexto escolar e entender

¹⁷ Mesmo assim, observa-se freqüentemente um contínuo processo de disciplinarização na rede de ensino desde a Educação Infantil. Na Educação Infantil também observamos maior ênfase na Leitura Oral e Escrita e Matemática, em detrimento de outras áreas de conhecimento.

¹⁸ Denominado neste trabalho de professor unidocente.

¹⁹ Na educação Infantil, tem-se a presença do professor unidocente com formação polivalente, oriundo dos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Magistério de 2º grau, que preparam os professores para atuar na Educação Infantil e/ou em séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o RCNEI, ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Particularmente, no estado de Minas Gerais, tem-se muitos professores oriundos do curso Magistério de 2º grau.

melhor alguns aspectos da realidade atual da Educação Infantil; por exemplo, como a música é compreendida e trabalhada por professoras unidocentes no cotidiano de salas de aula de Educação Infantil?

Diante deste panorama, observamos muitas vezes que a escola, quando inclui a música em sua proposta de trabalho, não o faz considerando-na como área de conhecimento e possuidora de linguagem própria. A música como linguagem possui um sistema de símbolos próprios; quando trabalhada nas escolas, devem ser levados em conta seus conteúdos e procedimentos específicos, o que demanda professores com formação específica ou um trabalho colaborativo entre esse profissional e a professora unidocente. Nesse sentido, vários pesquisadores têm buscado refletir e pesquisar, sob diferentes pontos de vista, a formação musical para o professor unidocente, pois, na maioria das vezes tal conhecimento é insuficiente ou mesmo inexistente. (Bellochio, 2003; Beyer, 2003, Figueiredo, 2001; Maffioletti, 1998, 2001; Souza *et Al.*, 2002; 2004; Torres, 1998).

A ausência de professor de música é significativa no contexto da Educação Infantil (Loureiro, 2003; Beaumont, 2003, 2006; Souza *et all*, 2002, 2004; Brito, 2003, Bellochio, 2005; Figueiredo, 2006) predominando professores com formações diversas principalmente o pedagogo e professores oriundos dos cursos Normal Superior e Magistério de 2º grau. Destarte, pesquisas recentes demonstram que o ensino de música nas escolas de educação básica está presente não como linguagem específica ou área de conhecimento, mas meramente como recurso pedagógico e suporte para o ensino de outros conteúdos do currículo. O que ocorre, então, é que nos deparamos com um professor que, na maioria dos casos, possui pouca ou nenhuma formação musical específica e que irá trabalhar com música de forma inadequada e insuficiente em relação à proposta pedagógica da escola.

Porém, segundo o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI*, o ensino de música aparece como proposta específica a ser ministrada por professoras unidocentes. De acordo com o documento a música está presente no âmbito “Conhecimento de Mundo” que “*se refere à construção das diferentes linguagens pelas crianças e, às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento e traz uma ênfase na relação com alguns aspectos da cultura*” (BRASIL, 1998a, p.46). Neste caso, com a proposta do RCNEI, institui-se na Educação Infantil também um espaço de educação musical.

Conforme sinaliza o RCNEI o professor de Educação Infantil precisa ter domínio em diversas áreas do conhecimento e, como tal, também de música. Assim, diversos autores têm buscado refletir e pesquisar sobre os espaços escolares destinados ao ensino das artes,

especialmente da música, nos cursos de formação de professores unidocentes para a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental e sobre a formação musical desses professores (Bellochio, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005; Beaumont, 2003; Souza et al. 2002; Figueiredo, 2001, 2003, 2005, 2006; Maffioletti, 1998; Torres, 1998).

Conforme exposto pelo RCNEI, podemos observar que a presença da música, como área de conhecimento, é considerada importante na Educação Infantil sendo justificada da seguinte forma:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998c, p. 45).

Portanto, foi esse panorama do trabalho com música na Educação Infantil que nos fez refletir a respeito da formação do professor para a Educação Infantil, da ausência do professor de música e como se dá a presença da música no cotidiano da Educação Infantil. Tais reflexões nos levaram a formular questionamentos vários, tais como: a quem cabe ensinar música na Educação Infantil? Ao professor unidocente ou ao especialista? Como tal ensino pode ser feito?

Não podemos deixar de considerar que na Educação Infantil as professoras unidocentes são responsáveis pelo desenvolvimento musical das crianças quando não se tem, nesse contexto, a presença de um professor de música. Normalmente, tais professoras utilizam a música apenas como recurso na construção de outros conhecimentos desenvolvidos. Desse modo, contrariando a proposta do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) que considera a música na escola como uma área de conhecimento, o que percebemos é que a música vem ocupando um outro lugar, menor do que poderia, nas escolas (Souza et al, 2002; Diniz, 2005; Brito, 1995; Maffioletti, 2001). Apesar da riqueza e da amplitude de possibilidades da música na Educação Infantil, infelizmente, em nossa tradição escolar, o Ensino de Arte²⁰, em geral, tem sido focalizado de maneira inadequada ou desprivilegiada a começar pela ausência quase constante de profissionais adequadamente formados para trabalhar com as linguagens artísticas. Muitas vezes a área tem sido vista e

²⁰ Optamos pela grafia do termo Arte em letra maiúscula para designar área de conhecimento que contempla as diversas modalidades como: Música, Artes Visuais, Teatro, Dança, que poderão ser trabalhadas nas disciplinas escolares.

trabalhada somente como suporte para outras disciplinas quando ministrada por professores unidocentes sem formação artística específica.

No caso da música, situações como essas ocorrem devido a ausência de uma formação musical para professor unidocente e a outras questões, tais como dificuldade dos professores unidocentes em definir especificamente os objetivos da educação musical nas escolas, falta de recursos materiais disponibilizados para este fim nas escolas, subvalorização da importância da educação musical em função de outras áreas e conteúdos que devem ser vencidos nos currículos escolares. A esse respeito, Loureiro (2003) comenta que dentre os problemas enfrentados pela área de Educação Musical no que diz respeito ao lugar da música nas escolas regulares, considera como o de maior importância a falta de sistematização desse ensino nas escolas de ensino fundamental e o desconhecimento do valor da Educação Musical como conhecimento a integrar o currículo escolar.

A respeito da utilização da música no cotidiano escolar, mais especificamente na Educação Infantil, Brito (2003) considera que:

Obviamente, o trabalho realizado na área de música reflete problemas que somam à ausência de profissionais especializados a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequência de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações. Reflete, outrossim, a necessidade de repensar a concepção enraizada, e muitas vezes ultrapassada, que se tem de música, assim como a necessidade de conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças [...]. Para a grande maioria das pessoas, incluindo os educadores e educadoras (especializados ou não), a música era (e é) entendida como 'algo pronto', cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la. Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO, 2003. p. 52).

Quando observamos o contexto escolar, e mais especificamente a Educação Infantil, que é nosso *locus* de pesquisa, presenciamos os vários momentos em que a música aparece nesse contexto. Assim, na Educação Infantil, a música

[...] vem ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia

das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc.; traduzidos em canções” (BRASIL, 1998c, p.47)

Nesse sentido, quando observamos as variadas situações em que a música aparece no cotidiano escolar seja na sala de aula, recreio, pátio e em comemorações de datas cívicas, formação de hábitos, atitudes e comportamentos, memorização de conteúdos, imposição de disciplina, regras de comportamentos, entre tantas outras, percebemos o quanto o trabalho com a música na Educação Infantil tem se distanciado de uma abordagem que a considere como área de conhecimento.

Assim, defendemos que o trabalho com música na escola, por possibilitar uma variedade de modos de percepção e sensações do aluno na sua relação com o mundo e com as diversas áreas de conhecimento, não poderá ser reduzido às funções atuais, tal como expusemos acima, reduzindo-se a música a mero suporte e auxílio da aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. O que queremos ressaltar, portanto, é a necessidade de estarmos atentos ao descuido e, muitas vezes, descomprometimento da escola com as linguagens artísticas – no caso da música deve-se evitar uma vulgarização, banalização e sua utilização apenas como “pano de fundo” para as diversas atividades cotidianas escolares, esvaziando-a de sentido como linguagem expressiva.

Partindo dessa perspectiva faz-se necessário voltar nossos questionamentos para a realidade escolar com o intuito de conhecer e compreender quais são os saberes e as práticas relativos à música desenvolvidos pelos professores unidocentes no cotidiano escolar.

Conforme proposto pelo RCNEI (1998) e de acordo com a defesa de muitos autores (Torres, 1998, Maffioletti, 1998, 2001; Penna e Mello, 2006; Brito, 2003) a Educação Infantil é espaço propício para educação musical e, sendo assim, ao mesmo tempo que a professora unidocente deve ter domínio de diversas áreas do conhecimento deveria ter também domínio do conhecimento musical. Contudo, considerando que a realidade do trabalho com música é bem diferente do que almejamos, defendemos que a professora de Educação Infantil seja responsável pela educação musical das crianças e que na ausência de formação específica para tal faz-se necessário prover uma formação musical para o professor de Educação Infantil, seja no período em que cursa a licenciatura e/ou posteriormente a este curso como formação continuada. Também acreditamos ser necessário existir na escola um trabalho colaborativo entre professor especialista e professor unidocente, de modo que se tenha uma atuação conjunta.

A respeito de quem deve ensinar música na Educação Infantil Torres, (1998) considera que “[...] deve ser um professor que saiba criar e oportunizar situações que favoreçam as atividades musicais, podendo ser especialista ou não”. (TORRES, 1998, p. 137).

Porém, a autora também ressalta que é necessária a valorização e implementação da educação musical em cursos de magistério e graduação em pedagogia. Além do mais, defende a importância do professor especialista em música orientar o professor unidocente nas suas práticas pedagógico-musicais (TORRES,1998).

Considerando a necessidade de formação musical das professoras unidocentes Beaumont (2004) argumenta o seguinte:

Posicionamo-nos em direção à necessidade de que a formação musical esteja inserida no contexto atual de reflexão crítica e de propostas consistentes de formação de professores e pedagogas/os. Esses cursos poderiam trabalhar de modo que os saberes e práticas musicais docentes sejam incorporados aos processos de formação. (BEAUMONT, 2004, p. 53)

Sobre a possibilidade de desenvolver formação musical de professores unidocentes, Bellochio (2004), em pesquisa realizada sobre a Educação Musical na formação de professores em curso de Pedagogia comenta:

Entendo que uma solução viável, para o restabelecimento da educação musical nas escolas brasileiras [...] esteja vinculada à formação musical de professores, acoplada ao trabalho colaborativo entre professores especialistas e professores unidocentes, afinal, esses deverão ser pares na realização de propostas educacionais que potencializem o desenvolvimento de seus alunos. No entanto, trata-se de um processo que deve ser fertilizado na formação inicial de ambos os cursos, momento de internalização de novos aprendizados que constituem-se como fundamentos da profissionalidade de um e outro. (BELLOCHIO, 2004, p.34-68).

Pesquisas no campo da Educação Musical têm mostrado a preocupação com a implantação e permanência, do ensino de música nas escolas de Educação Básica. Os trabalhos publicados por Figueiredo (2005); Godoy e Figueiredo (2005); Bellochio (2000,2001,2004), Spanavello e Bellochio (2005) fornecem argumentos sobre a necessidade de formação musical de professores unidocentes, a necessidade do trabalho colaborativo entre os especialistas e os professores unidocentes e do respeito às práticas musicais destes últimos.

Na Educação Infantil, o professor unidocente é quem irá trabalhar com as diversas áreas de conhecimento e também necessitam trabalhar com o ensino de música na ausência do professor especialista. Portanto, a problemática a respeito da ausência da música – como área

de conhecimento – na Educação Infantil também perpassa questões referentes à formação dos professores unidocentes e de música. No caso dos professores unidocentes sabe-se muitas vezes eles não incluem música na sua prática educativa por não se sentirem preparados para tal (Souza, 2002; Bellochio, 2001; Figueiredo, 2001). A esse respeito Figueiredo (2005) esclarece que:

O professor generalista não se sente seguro para atuar com música de forma introdutória porque não tem recebido formação adequada para isto. No entanto, estes profissionais são solicitados a trabalhar o conhecimento de forma integrada nos anos iniciais, respeitando as características da criança nesta faixa etária, o que não justifica a ausência ou a inconsistência do trabalho com música. Fazendo um paralelo com outras áreas do conhecimento, verifica-se que o professor generalista não é matemático, mas ensina matemática, não é historiador, mas ensina história, e assim por diante. Da mesma forma, acredita-se que, para iniciar o ensino de música, o professor não precisa ser, necessariamente, um músico. Basta que possua uma vivência com os aspectos musicais e um conhecimento básico dos conteúdos a introduzir em suas aulas. Autores concordam que os professores generalistas podem contribuir para o desenvolvimento musical das crianças se receberem formação adequada [...] (FIGUEIREDO, 2005, p. 2)

Quanto ao professor de música faz-se necessário refletir sobre a formação que este tem recebido nos cursos de licenciatura em música para trabalhar em contextos não específicos como é o caso da Educação Infantil. Assim como os professores pedagogos necessitam de formação musical para trabalhar música na sala de aula é igualmente importante que o professor especialista em música seja orientado, capacitado para questões referentes à Educação Infantil. Nesse sentido, Fonterrada (2005) faz a seguinte consideração:

[...] seguindo-se a publicação e distribuição do RCN, é preciso que se promovam cursos de capacitação, treinamento, 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 *latu e strictu 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. (FONTERRADA, 2005, p. 228)

Feitas essas considerações passamos a discutir a respeito das práticas musicais na Educação Infantil.

1.3.3 Sobre práticas musicais na escola

Quando nos propusemos a investigar sobre os saberes e práticas musicais construídos por professoras da Educação Infantil no cotidiano de salas de aula de Educação Infantil sentimos a necessidade de tecer algumas considerações sobre aspectos históricos da Educação Infantil brasileira, lugar privilegiado na Educação Básica em que a música se faz presente em diversos momentos e situações. Por considerarmos o ambiente escolar da Educação Infantil um lugar e tempo propícios para o desenvolvimento integral da criança²¹, acreditamos ser também esse um lugar importante para o desenvolvimento de atividades artísticas, principalmente a música, pois esta é uma das modalidades de expressão humana e uma das linguagens artísticas capaz de promover, por meio de experiências sonoras, o desenvolvimento afetivo, estético, social, físico e cognitivo do ser humano. (BRASIL, 1998a).

A música na Educação Infantil acontece de várias maneiras e com diferentes objetivos, quase sempre aquém do necessário para que seja trabalhada em todas as suas possibilidades como área de conhecimento e linguagem artística específica. Nesse sentido podemos afirmar que sua presença é significativa embora seja trabalhada de distintos modos no contexto escolar. Ela é confirmada no cotidiano escolar em diversas atividades como a recreação, as festividades ou comemorações, na formação de hábitos e também como pano de fundo e recurso didático para diferentes fazeres da Educação Infantil. Sendo assim, o que constatamos na escola é a existência de uma visão e uma prática utilitarista, imediatista da música na escola, distanciando da concepção de música como conhecimento. O modo como a música rotineiramente aparece na escola explicita uma prática aquém das possibilidades a serem assumidas por esta nesse contexto. (Beaumont,2003; Souza et al 1995, Fonterrada, 2005; Loureiro, 2003; Diniz, 2005; Tourinho, 1993).

Desse modo, contrapondo-nos a essa visão pragmática, utilitarista e imediatista da música na escola, defendemos que ela poderá ser muito mais que isso; poderá propiciar ao aluno uma aprendizagem musical significativa de seus conteúdos próprios, se for permitido um trabalho colaborativo (Bellochio, 2001) entre professores especialistas²² e professores

²¹ A esse respeito, ver Kramer (1992), BRASIL (1998a), Ostetto (2006), Campos & Rosemberg (1995), entre outros.

²² Nos referimos aos professores de música com formação na área.

unidocentes²³ e se a música for trabalhada como área de conhecimento, o que requer que o professor regente possua formação musical.

Acreditamos que o trabalho com música na Educação Infantil poderia ser diferente do que, em geral, vem sendo realizado; isso pode acontecer quando consideramos a música como uma área de conhecimento, trazendo assim, maiores benefícios para as crianças que teriam a oportunidade de vivenciar essa experiência de uma maneira mais completa (ampla).

Assim, quando defendemos a música como área de conhecimento estamos considerando que ela possui uma linguagem particular com um sistema de símbolos próprios e precisa ser trabalhada nas escolas levando-se em conta seus conteúdos e procedimentos específicos, quando ministrada por professores especialistas em música. Para tanto, poderiam ser trabalhados, por exemplo, exercícios musicais para desenvolvimento da pulsação, parâmetros do som, exercícios rítmicos, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, execução de instrumentos musicais, jogos cantados, composição ou criação de músicas, sonorização de histórias, visitação à espetáculos musicais, apreciação, entre outros. Já quando ministrada por professores unidocentes também defendemos que a música poderia ser trabalhada nessa perspectiva, desde que o professor tenha formação musical mínima para desenvolver o trabalho nesta concepção.

Outro benefício, nesse sentido, estaria em aproximar entre si crianças de diferentes mundos musicais, propiciando, assim, um contato direto com a música através da audição e também de outras diferentes maneiras: executando, apreciando e compondo, de modo a contribuir para uma formação artístico-musical dos sujeitos. Portanto, para que a música seja entendida e trabalhada como área de conhecimento e para que possa ser vivenciada na Educação Infantil de maneira integrada aos outros conteúdos, precisamos lutar para que realmente faça parte do dia-a-dia da escola. Uma resposta fundamental para tal desafio envolveria preparar e qualificar os profissionais que atuam na Educação Infantil, no caso os professores unidocentes, por meio de um processo de formação inicial e continuada e também produzir no cotidiano da escola um trabalho integrado de professores especialistas em música com os unidocentes.

Assim, percebemos que na Educação Infantil, de modo geral, há uma ausência da música como conhecimento específico. Geralmente na escola, a música se faz presente em diversas atividades escolares como recreação, lazer ou mesmo como recurso pedagógico para o ensino de outros conhecimentos.

²³ O termo “unidocente” identifica aquele professor que atua como único docente de uma turma, também

A Educação Infantil, que também abarca a iniciação do processo de escolarização, tem buscado avançar no sentido de entender o trabalho com crianças pequenas nesses contextos educativos, e não apenas como ensino, mas assumindo a educação e o cuidado como binômio indissociável. Porém, a realidade tem se mostrado distante dessa perspectiva, visto que, até mesmo os documentos oficiais como é o caso do RCNEI (1988), têm tratado a Educação Infantil somente como ensino, impondo a esse nível de educação a forma de trabalho do ensino fundamental, o que segundo Cerisara (2005) “representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na Educação Infantil” (p.28). Em estudo realizado pela autora²⁴, conclui que alguns pareceristas afirmam que o referencial indica uma articulação entre a Educação Infantil e o ensino fundamental mas na verdade, acabam tratando a primeira como subordinada à segunda (CERISARA, 2005, p. 28).

Percebemos que existe uma forte concepção de escolarização na Educação Infantil e que os professores utilizam as diferentes linguagens (Movimento, Matemática, Linguagem oral e escrita, Artes visuais, Música, Natureza e sociedade) como auxílio no processo de alfabetização e escolarização das crianças. Nesse sentido, assumimos nesta pesquisa, que a música se configura em uma linguagem ou área de conhecimento específica podendo ser trabalhada de maneira própria na Educação Infantil. Por isso acreditamos também que a música deveria fazer parte da formação das professoras que atuam nesse nível da educação.

Desse modo, no sentido de caracterizar a relação entre música e Educação Infantil, consideramos que esta última configura-se como espaço-tempo privilegiado de desenvolvimento da criança pequena e, sem dúvida nenhuma, pode ser um local onde a música seja apresentada rotineiramente de maneira adequada para favorecer o desenvolvimento das crianças. A música, como área de conhecimento é considerada essencial na Educação Infantil, e no *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI) sua presença é justificada da seguinte forma:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p. 45).

chamado de professor regente, generalista ou multidisciplinar (SOUZA *et all*, 1995)

²⁴ Ver CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia de , PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 5ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

A música, presente em diversas situações da vida humana, se manifesta também no cotidiano das crianças por meio das interações com a cultura dos adultos. Nessas interações as crianças constroem um repertório de modo a iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons. Por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou também pela intervenção do professor ou familiares e outras situações de convívio social, as crianças entram em contato com a música. Corroborando essa visão, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)* salienta que:

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música (RCNEI, 1988, v.3, p. 51).

Na Educação Infantil muitas são as linguagens artísticas a serem exploradas e que contribuirão para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, a música se configura em uma dessas linguagens e a esse respeito o RCNEI considera que:

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

Desse modo, observamos que o envolvimento das crianças com a música acontece desde tenra idade, sendo que esta já faz parte de sua vida desde o ventre materno. A música, presente nas mais variadas situações do cotidiano desperta na criança o desenvolvimento de aspectos cognitivos, lingüísticos, psicomotores e sócio-afetivos, ao mesmo tempo em que garante a aquisição de novos conhecimentos. Como exemplo, a música pode contribuir para a aquisição de vocabulário, socialização, autonomia, aquisição de conceitos matemáticos. Por meio da música a criança poderá estabelecer relações com o meio e com os outros indivíduos, compreender e relacionar-se com a cultura na qual está imersa ou até mesmo com outras culturas. Nesse sentido, Brito (1995) argumenta que a música contribui para a formação da personalidade da criança configurando-se como um importante meio de exercício da

expressão, da reflexão, habilidades motoras, perceptivas, intelectuais e reflexivas, uma vez que ela pode contribuir para a formação de seres humanos mais harmoniosos e equilibrados.

Autores como Rosa, 1990; Cauduro, 1989; Weigel, 1988; Maffioletti, 2001 nos mostram que a música acontece freqüentemente na vida escolar e também por meio de práticas educativas construídas por professoras unidocentes. Nesse sentido, os usos recorrentes da música são justificados em trabalhos destes autores entre outros.

Segundo Rosa (1990), a presença da música na pré-escola pode ser observada em diversas atividades como recreações, canções, comemorações, interferindo, portanto, na formação geral da criança. A autora afirma que:

As atividades musicais contribuem para que o indivíduo aprenda a viver na sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como disciplina, respeito, gentileza e polidez e aspectos didáticos, com a formação de hábitos específicos, tais como os relativos a datas comemorativas, a noção de higiene, a manifestações folclóricas e outros (ROSA, 1990, p. 22).

Cauduro (1989) comenta que a presença da música na Educação Infantil:

[...] justifica-se pelo simples fato de que através de suas múltiplas facetas como: o canto, os brinquedos cantados, o movimento ritmado e expressivo, a declamação ritmada [...] vem atender a uma necessidade vital e espontânea da criança de cantarolar, dançar movimentar-se, de inventar, de brincar, de correr, saltar, recitar, etc. (CAUDURO, 1989, p. 14).

Já para Weigel (1988), a música no currículo da pré-escola favorece a auto-expressão da criança despertando e refinando sua sensibilidade, provocando assim reações de cordialidade e entusiasmo, prendendo a sua atenção e estimulando a sua vontade. No que se refere à sua importância nesse contexto, a autora coloca que:

[...] a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado (...) e representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança, contribuindo para o desenvolvimento global da mesma nos diversos aspectos a serem ativados no seu desenvolvimento: cognitivo/lingüístico, psicomotor e sócio/afetivo (WEIGEL, 1988, p. 12-13).

Contudo, apesar de os resultados de pesquisas acerca da música nos ambientes da educação básica, em particular da Educação Infantil, permanecerem tímidos, encontramos alguns trabalhos que tratam da música nesse contexto como Diniz (2005), Wrobel (1999), Vallim (2003), Beyer (2003), Maffioletti (2001), Brito (2001), dentre outros. Esses autores

tratam em comum, da discussão a respeito de saberes e práticas musicais na Educação Infantil.

O desafio está, portanto, em conhecer as formas pelas quais se estabelecem o ensino de música nas práticas pedagógico-musicais das professoras unidocentes da Educação Infantil, sistematizando dados capazes de sustentar nossa discussão sobre o ensino de música na área. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar o modo como a música é compreendida e trabalhada por professoras unidocentes no cotidiano de salas de aula de Educação Infantil.

O levantamento e a análise das práticas pedagógico-musicais das professoras unidocentes nos fizeram refletir sobre a proposta curricular do ensino de música na Educação Infantil, bem como sobre sua atuação e formação musical inicial e continuada. Observamos um grande distanciamento entre a realidade da escola e o instituído pelas propostas curriculares e pelas pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, apresentamos algumas considerações no item seguinte.

1.3.4 Repensando a proposta curricular do RCNEI na Educação Infantil: a Música como área de conhecimento.

Considerando que os professores que atuam na Educação Infantil possuem pouca ou nenhuma formação musical específica e mesmo assim são responsáveis pela educação musical das crianças, então, quando esta é contemplada no currículo escolar faz-se necessário repensar a prática educativa e a formação desse profissional da Educação Infantil.

Em primeiro lugar é importante que os professores unidocentes, mesmo aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar música, estejam conscientes de sua importância e necessidade no contexto educativo, seja de acordo com uma abordagem que considere a música como recurso didático para outras áreas do conhecimento, mas principalmente como área de conhecimento possuidora de uma linguagem própria.

O que é importante que fique claro é a distinção entre ensinar música e ensinar outra disciplina fazendo uso da música e, neste último caso, o propósito é criar novas possibilidades de atividades com os alunos, utilizando a música na sala de aula apenas como elemento auxiliar, ou seja, a música apresenta-se como subsídio para o ensino de outras disciplinas, contudo, deixando-se, muitas vezes, de abordá-la como linguagem específica. Infelizmente, o segundo propósito costuma ser o mais freqüente na Educação Infantil.

Todavia, entendemos que nos espaços escolares em que não se conta com a presença de professores especialistas em música, o trabalho com ela pode ser realizado pela professora regente que lança mão do uso da música, mesmo como “suporte” e “auxílio” para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. E a esse respeito, Figueiredo (2001) afirma que:

Parece que temos uma situação ainda sem soluções: o professor especialista em música não está atuando em todas as séries escolares ou quando está presente atua com uma carga horária mínima em aula: por outro lado, o professor generalista está todo o tempo com as crianças na escola e poderia tirar proveito desta experiência integradora em educação. A integração, interdisciplinaridade, trabalhos em conjunto, retomam alguns aspectos da polivalência e uma grande parte dos professores de arte abomina tal idéia. A possibilidade de integração das áreas não significa que os professores nas escolas estarão invadindo territórios alheios, mas sim, aponta para uma educação mais significativa, sem tanta fragmentação, que leve em conta os saberes da humanidade, incluídas as artes nestes saberes. (FIGUEIREDO, 2001b, p. 34-35)

Porém, essa situação de as professoras poderem assumir as aulas de música não deveria significar a substituição do profissional com formação na área musical, ou seja, desconsiderar a música como área de conhecimento e a importância do profissional formado em música para trabalhar na Educação Infantil, mas pretende afirmar a necessidade do professor unidocente de buscar complementação em sua formação, sugerindo desse modo, que alguns modelos, concepções e conceitos relativos à seus saberes e práticas musicais já estabelecidos sejam (re) construídos e (re) contextualizados à luz de novos paradigmas educacionais e musicais, para que possa desenvolver um trabalho mais significativo com a música. Corroborando esta postura Beaumont (2003) defende:

[...] ser apropriada, contudo, uma formação musical adequada, inicial e permanente. Para trabalhar Música de maneira interligada às diversas áreas do conhecimento escolar, as professoras não devem “conhecer menos” sobre esta área, correndo o risco de retorno de um trabalho “polivalente”. Além disto, seus conhecimentos musicais não se devem restringir a algumas atividades, brincadeiras ou jogos adequados, para este ou aquele conteúdo, mas necessário é que sejam ampliados e aprofundados, a partir dos saberes que disponibilizam e das práticas musicais que já desenvolvem nesta área (BEAUMONT, 2003. p. 105).

É preciso, enfim, que se perceba que a música pode e deve estar presente de maneira plena na escola. A inserção da música no contexto escolar necessita ser incentivada e para que isto ocorra precisamos repensar a formação das professoras e o trabalho a ser desenvolvido, principalmente no âmbito da Educação Infantil.

Uma vez que a presença do professor especialista em música na escola é escassa, acreditamos ser de fundamental importância reavaliar a formação dos professores da Educação Infantil. Nesse intuito, devemos preparar os professores para trabalharem a música em suas aulas. Os professores poderão realizar significativos trabalhos com música quando devidamente orientados.

O que devemos levar também em conta é que não se pode deixar de considerar a necessidade de uma integração entre professores unidocentes e professores especialistas, a fim de se realizar um trabalho mais significativo, bem como atentarmos para a questão da formação inicial ou permanente que as professoras deverão buscar. Essa preocupação é pertinente no sentido de se pensar um trabalho de modo relacionado, sem a compartimentalização tão comum das disciplinas, bem como na possibilidade de se estabelecer um trabalho integrado, conforme o defendido por vários educadores musicais (Bellochio, 2001; Figueiredo, 2001).

Nesse sentido, buscando traçar um caminho com um trabalho integrado entre professoras e especialistas, no caso da Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, concordamos com Bellochio (2001) quando esta aponta que:

Bastam 45 minutos de aula de música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a educação musical na escola? Uma possibilidade que vejo é a da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante nos anos iniciais de escolarização e os profissionais especialistas no ensino de Música. Longe de pensar que o professor desses anos poderá substituir o professor especialista, acredito na construção de um trabalho mais colaborativo, que possa articular melhor a atuação desses profissionais da educação na escola (BELLOCHIO, 2001. p.46).

Comungando com as idéias anteriores de Bellochio (2001), Figueiredo (2001) considera que:

Ambos profissionais [professores unidocentes e professores de música] podem trabalhar oferecendo uma educação com mais qualidade e significação. O professor generalista é aquele que está com as crianças a maior parte do tempo e deve compreender as questões musicais e artísticas que fazem parte da experiência infantil, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação integral. O professor especialista pode contribuir com a continuidade do desenvolvimento musical, estimulando práticas que requerem formação mais específica, assim como contribuindo para a formação continuada dos professores generalistas. (FIGUEIREDO, 2001 b. p. 4. Acréscimos nossos.).

A Música, como manifestação cultural e artística, não poderá ficar às margens de um currículo preocupado com a formação integral e com o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Assim, na tentativa de buscar a construção de um currículo aberto, flexível e que contemple a diversidade, acreditamos na necessidade de construção de um currículo comum que possa incluir efetivamente o ensino da Arte, como área de conhecimento.

É na prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da Educação Infantil, a partir das experiências de vida, experiências musicais dos professores e de seus alunos que devemos pensar a construção do trabalho pedagógico. A organização curricular deve emergir das práticas pedagógicas dos professores e alunos envolvidos no cotidiano escolar procurando, sempre que possível, voltar para as necessidades específicas do contexto. Pois, como lembra Forquin (1992), “ensinar e aprender supõem esforços, custos, sacrifícios de toda natureza. Por isso é preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensina *valha a pena*”. (FORQUIN, 1992, p.44). Assim, é importante que “o currículo tenha precedência e se fundamente naquilo que pareça essencial para ensinar e aprender” (PERRENOUD, 2003, p.19). No caso da música, é preciso que o professor busque subsídios para enriquecer seu trabalho com música na sala de aula de modo que se oportunizem situações de atividades musicais significativas e compreensíveis para ele e para as crianças.

Ao considerarmos como se dá a participação da música na Educação Infantil, após as questões até aqui expostas, sentimos a necessidade de pensar e promover propostas curriculares para a Educação Infantil que contemplem o ensino de Arte, acreditando que em razão disto, o currículo prescrito possa ser cumprido e transformado. Ou seja, estando a música contemplada na proposta curricular, como área de conhecimento, temos maiores chances de vê-la acontecer efetivamente, porém isso não nos parece suficiente.

A implantação e construção de uma proposta curricular de qualidade depende de muitos fatores. Dentre eles estão as ações dos profissionais da instituição (e de gestores, no oferecimento de formação continuada de qualidade com profissionais comprometidos com as áreas de conhecimento) que deverão planejar e compartilhar suas ações com seus pares. É importante também, ressaltar a idéia de que a construção do currículo se configura em um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado e que, portanto, requer reflexões e debates constantes entre todos os envolvidos. Para que isso ocorra, de fato, é importante que todos estejam comprometidos com a busca de uma prática educacional de qualidade.

Acreditamos que enquanto não se estabelecerem e propiciarem condições para uma reflexão crítica, por meio de pesquisas, formação continuada e inicial que levem em conta a

discussão sobre o papel da Arte, em geral, e da música, em particular na escola, esta área corre o risco de continuar praticamente ausente neste contexto. Ou, na melhor das hipóteses, como mero recurso para as demais atividades e tida pela comunidade escolar como desprovida de importância ou de menor valor em relação às demais áreas de conhecimento consideradas sérias. Desse modo, tratar da importância e da viabilidade da música na escola, enquanto área de conhecimento e fornecer ferramentas para a reflexão a respeito da prática artística na Educação Infantil é oferecer subsídios para o fortalecimento da música nesta modalidade de ensino.

A seguir apresentamos a metodologia utilizada para conduzir esta pesquisa.

CAPÍTULO II

2 SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar (GEERTZ, 1973 apud BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 48).

No presente capítulo, apresentamos o caminho metodológico percorrido nesta investigação, descrevemos as fases de nossa inserção no campo e as técnicas de pesquisa utilizadas por nós.

Visando a responder às perguntas formuladas em nossa pesquisa, optamos por fundamentá-la em uma perspectiva qualitativa. A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas origens no final do século XIX, e desde então vem questionando o modelo de estudo aplicado às ciências naturais e físicas buscando construir um caminho diferente daquele pregado por estas que possuem um padrão único de pesquisa. Na pesquisa qualitativa busca-se legitimar os conhecimentos produzidos e discutidos e, demonstrando a historicidade desse processo, não há uma preocupação em validar conhecimento apenas por processos quantificáveis que venham a se transformar, com a mensuração, em leis e explicações gerais (CHIZZOTTI, 1995). Defende-se por isso que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Assim, no intuito de apontar as relações entre a ciência moderna e o que hoje se denomina ciência emergente e discutir as possibilidades de um novo caminho para a ciência no cenário atual nos pautaremos em autores como Chalmers (1993) e Santos (2001). A partir dessa discussão justificaremos a metodologia escolhida para esta pesquisa que pautar-se-á em uma abordagem qualitativa.

Pensar a ciência moderna como meio de produção de *verdades* foi e ainda é o que se tem feito nos últimos tempos. A posição alcançada pela ciência moderna diante da complexidade em que estamos imersos, nos leva a reconhecer que na vida cotidiana esta tem assumido lugar de destaque a partir da crença de que há algo especial a respeito da ciência e de seus métodos, o que, segundo Chalmers, faz com que “A atribuição do termo ‘científico’ a alguma afirmação, linha de raciocínio ou peça de pesquisa é feita de um modo que pretende implicar algum tipo de mérito ou um tipo especial de confiabilidade”. (CHALMERS, 1993, p. 15).

O que se observa é que o termo científico é usado para designar situações em que algo se apresente com uma fundamentação que pareça estar além da contestação. Ao desprezar o senso comum, a ciência moderna busca fundamentar-se em conceitos de causalidade e determinação, a partir da idéia de *verdade científica*.

Porém, a alta estima hoje dispensada à ciência pretende demonstrar que, por meio dos métodos utilizados, muitas áreas de conhecimento são embasadas firmemente e são tão potencialmente produtivas em relação a seus resultados quanto as ciências tradicionais tais como a Física e a Matemática. Ou seja, o método científico é tido nesse contexto como ferramenta para critérios de comparação, avaliação, padronização e homogeneização dos fenômenos observados.

A ciência moderna tornou-se um modelo global (ocidental) de racionalidade científica e, apesar de adotar uma variedade interna de conhecimentos há, aparentemente, duas formas de conhecimento não científico: o senso comum e as chamadas ‘humanidades’. Desse modo,

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional e todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem (SANTOS, 2001,p.61).

A esse respeito, temos o exemplo da matemática. Nessa área de conhecimento valorizam-se as observações e experimentações como idéias claras de rigorosidade, neutralidade e mensuração. As causas desse fato se devem ao rigor científico que é aferido pelo rigor das mediações, com base no argumento de que o que não é quantificável torna-se cientificamente irrelevante, e ao fato de o método assentar-se na redução matemática da complexidade dos fenômenos. (SANTOS, 2001)

Neste modelo o que se observa é que as qualidades subjetivas e intrínsecas do objeto pesquisado são desqualificadas, pois, passam a imperar os aspectos quantitativos em que se podem traduzir. Essa postura já era defendida por Descartes (1596-1650), quando argumentava que aquilo que não podia ser mensurado e organizado não poderia ser objeto da ciência. (SANTOS, 2001). Assim, “A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, e ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria”. (SANTOS, 2001, p.63).

Segundo o modelo científico defendido pela ciência moderna o conhecimento científico é aquele provado objetivamente, confiável, uma vez que a ciência moderna se baseia na objetividade e a experiência é tida como fonte de conhecimento. Podemos afirmar que a ciência pressupõe uma atitude que parte da racionalidade na busca da *verdade científica* em cada área sobre os dados. Nesse sentido, o papel da ciência limita-se em descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador a necessidade de ser um observador neutro e objetivo. No modelo matemático de ciência,

Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente. (CHALMERS, 1993, p. 23)

Contudo, este modelo quando transposto para as ciências sociais não deu conta de responder às singularidades e trilhar os caminhos que contemplam a diversidade. É nesse sentido que se configurou a crise de um paradigma científico dominante. O que se propunha por meio deste modelo era uma dissociação entre o racional e o afetivo, o individual e o social, como se isso fosse possível.

Desse modo, um modelo de método científico oriundo das ciências matemáticas ou naturais aplicado às ciências sociais foi então, paulatinamente questionado, quando o homem e sua subjetividade passam a ocupar um lugar fundamental na produção de todo o conhecimento. Assim, dadas as características das ciências naturais com suas exigências de objetividade, generalização, autenticidade, entre outras características, estas foram questionadas pelas ciências sociais desde a Modernidade até os dias atuais. Esse movimento foi marcado por uma crise de paradigmas nas ciências sociais e humanas o que possibilitou reavaliar um modelo de ciência fundado nos conceitos de causalidade e determinação, fecundados pela idéia de *verdade científica*.

A superação do paradigma da ciência moderna marcado por características como o abalo das certezas, a flexibilização das fronteiras entre as diferentes tradições científicas, a desconfiança das grandes teorias com pretensão à perenidade explicativa e às questões relativas aos métodos de investigação, entre outras, ilustram o que vem a ser a crise de paradigmas.

Assim, nesse contexto de crises em que se encontra o mundo contemporâneo, deparamo-nos com uma “*crise paradigmática*” na qual o modelo científico defendido pela ciência moderna não responde a inúmeras necessidades das sociedades atuais. Nesse sentido, Pádua (2000) comenta que:

É no interior da própria ciência que vai se gestando uma crise, centrada justamente na questão do método. Se o método era garantia de um conhecimento correto, inquestionável, por que razão, à medida que se “conhecia” mais, que se propalava o grande progresso da ciência, esses conhecimentos não alteravam substancialmente as condições de vida do homem, a realidade social se apresentava cada vez mais caótica? (PÁDUA, 2000, p.26)

Os sinais de que o modelo de racionalidade científica atravessa uma profunda crise são hoje muitos e fortes, resultado de uma pluralidade de condições. De acordo com Santos (2001)

[...] a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno, é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda [...] em vez da eternidade, temos a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 2001, p. 68, 70-71)

Assim, a crise da ciência moderna, segundo Santos (2001)

É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com, alguma dor, dos lugares conceptuais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SANTOS, 2001, p.74).

Considerando que o método científico predominante nas ciências naturais é aquele que se apresenta com características tais como: objetividade, fidedignidade, atemporalidade, distanciamento, generalização, neutralidade, entre outras, podemos dizer que ao longo da história esse modelo foi sendo pouco a pouco questionado e vem cedendo lugar à modelos que levem em conta o contexto de pluralidade e diversidade das sociedades atuais.

Desse modo, enquanto na ciência conservadora o objetivo é alargar a expectativa de vida das pessoas, no interior dessa crise paradigmática em que se configura uma “ciência emergente”, o objetivo é ensiná-las a viver. Porém, o que se observa é que a ciência moderna não conseguiu cumprir seu papel de melhoramento da qualidade de vida das pessoas uma vez que não deu conta da diversidade, da imprevisibilidade do mundo contemporâneo.

Refletindo sobre a atualidade constatamos que estamos numa fase de transição. Estamos imersos em um cenário de ambigüidade e complexidade e, desse modo, o que se busca é a superação do modelo tradicional de ciência, com seus métodos cristalizados, baseados na neutralidade e previsibilidade. O que se almeja é, pois, uma ciência não linear que contemple as diversidades, as singularidades e complexidades da sociedade atual. (CHALMERS, 1993)

Nesta empreitada devemos considerar a necessidade de produzir referenciais epistemológicos que não só busquem resgatar modelos consagrados no passado, na tradição e nos modelos ideais, mas sua substituição por aqueles que se considere adequados à realidade. Ou seja, na tentativa de romper com paradigmas envelhecidos, com seu modelo de racionalidade científica, a ciência moderna atravessa uma profunda crise e, por isso, o desafio que se nos apresenta é torná-la mais humana e acessível com a valorização do senso comum (constituição de um novo senso comum em que seu conhecimento possibilite uma nova racionalidade), das artes e do cotidiano.

Portanto, é importante salientar que a crença na possibilidade de um conhecimento certo e seguro, alcançado mediante a aplicação de um método e de uma racionalidade técnica é o que está em discussão. O novo paradigma que está posto questiona o modelo conservador com seu referencial positivista considerando o mesmo insuficiente para a área social. Porém, apesar de entendermos que em determinadas áreas do conhecimento o modelo conservador ainda é importante e que dialeticamente o novo surge a partir do que já está estabelecido, é igualmente importante compreender que este novo paradigma não destrói as alternativas clássicas, mas busca, contudo, uma visão mais ampla a partir da qual outras alternativas podem ser encontradas e experimentadas.

2.1 Um outro modelo de ciência: Possibilidades para a construção do conhecimento

Quando nos deparamos com o modelo de racionalidade científica proposto pela ciência moderna, percebemos que ele despreza o senso comum. O senso comum é marcado pelo conhecimento não científico, a superficialidade, o conhecimento que se considera ilusório, falso, conservador e com um valor prático. Porém, no decorrer da história esse senso sofreu transformações. Hoje há um senso comum que foi produzido pela transformação do conhecimento científico em novo senso comum. Este, ao estabelecer um diálogo com a ciência sofrerá uma reconfiguração transformando o conhecimento em esclarecimento, pois, uma vez que a ciência reconfigura o saber comum esta também pensa, trabalha e parte do senso comum, de modo que o que acontece, na verdade, é uma retroalimentação entre esses dois modos de produção de conhecimentos.

Portanto, ao se afirmar que a ciência moderna se colocou em oposição ao senso comum, estamos considerando que ela preconiza a distinção entre ciência e senso comum, definindo, desse modo, dois tipos de conhecimento: *conhecimento verdadeiro e senso comum*. Esta distinção de um e outro conhecimento é questionada por Santos (2001) quando afirma a necessidade de repensarmos o papel do senso comum na produção do conhecimento.

Para isso, Santos (2001) propõe a idéia de uma dupla ruptura epistemológica instaurada com o intuito de valorizá-lo. A primeira se configura na distinção entre ciência e senso comum, e a segunda envolve a superação desta oposição, ou seja, o rompimento com primeira, a fim de transformar o conhecimento científico em um “novo senso comum”, pois:

Por outras palavras, o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório (SANTOS, 2001, p.107).

Essa reinvenção do senso comum objetiva construir um paradigma cujo lema seja “*um conhecimento prudente para uma vida decente*”, sobre o que Santos (2001) nota:

Com esta designação, quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorreu numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas

um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 2001, p.74).

Apesar do senso comum ser geralmente mitificado ou parcial, possui também, segundo Santos (2001), uma dimensão imaginativa, utópica e libertadora, a partir do que poderá ser reconfigurado, propiciando o surgimento de novas formas de conhecimentos. Tais dimensões aparecem em várias características sendo que:

[...] o senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, inspira confiança e confere segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar complexidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e não metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. O senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade ou convence [...] (SANTOS, 2001,p.108).

Ao questionarmos o paradigma da ciência moderna colocamo-nos contrariamente à hegemonia quase indiscutível desta. Observa-se que o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna perseguiu basicamente o modelo das ciências naturais. A regulação da ciência através da ciência natural trouxe problemas quando o modelo de racionalidade da ciência moderna se estendeu às ciências sociais emergentes.

Portanto, ao contrário do que prega a ciência moderna quando defende que as ciências naturais são uma aplicação ou concretização de um modelo universal e válido, as ciências sociais e humanas delineiam uma transição para outro paradigma científico, uma vez que não compartilham dos mesmos critérios de cientificidade das ciências naturais.

Dessa forma, verifica-se uma necessidade de as ciências sociais e humanas possuírem um estatuto metodológico próprio, o que Santos (2001) explica da seguinte maneira:

A ação humana é radicalmente subjectiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objectiváveis, uma vez que o mesmo acto externo pode corresponder a sentidos de acção muito

diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 2001, p. 67).

Considerando que a nova proposta paradigmática emergente busca estabelecer um diálogo entre ciência e filosofia, Miranda (2005) esclarece que:

A evolução da ciência e da filosofia revela a realidade de qualquer critério de certeza e mostra o sentido regressivo de qualquer intervenção normativa. Desta forma, uma teoria científica não pode ser estática, mas sim estar em devir constante, sendo compreendida através de uma dinâmica. Uma das maiores dificuldades na busca de construção de novos paradigmas está na superação do pensamento linear e na instituição de uma forma de pensar ligada ao movimento, à contradição, à totalidade, à dialética. Isto posto, pode-se afirmar que a produção do conhecimento deve se fundamentar na interface da objetividade e subjetividade, que integra o sujeito e o objeto numa perspectiva dialética. Em outras palavras, a dialética estabelece a reciprocidade dentro do sujeito e o objeto na interação social que vai ocorrendo historicamente (MIRANDA, 2005, p.243).

Ainda a respeito da abordagem metodológica nas ciências sociais, Miranda (2005) afirma que:

Nesta vertente é possível observar uma ampliação metodológica na prática interpretativa da realidade, que busca novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento, uma vez que um único tipo de razão deixa de ser considerada como componente fundamental na interpretação e compreensão do real. Os planos de investigação são mais abertos e flexíveis, portanto os métodos de pesquisa são vistos como processos vivos e não métodos acadêmicos formais. Isso significa não pensar um método como absoluto, pois a visão de complementaridade é necessária, visto que caracteriza o tipo de relação do pesquisador com a realidade e com o objeto de estudo. O pesquisador atribui significados e sentidos a partir de sua realidade, entendida como síntese de fatores objetivos e subjetivos, portanto os métodos podem compartilhar de suposições subjetivas. Essa conexão entre objetividade e subjetividade abre o precedente para versões distintas da realidade por valorizar a maneira própria de entendimento desta pelo indivíduo. (MIRANDA, 2005, p. 244)

Pensar uma nova abordagem metodológica a partir de um novo modelo paradigmático vai, portanto, ao encontro de uma proposta de ciência não linear que contemple e leve em consideração a diversidade, a singularidade e a complexidade. O que se propõe a partir desse novo paradigma científico é superar o discurso unitário da ciência que se contrapõe, domina e

reprime os saberes de pessoas ou grupos. Trata-se, portanto, de considerar que a construção de conhecimentos científicos é um movimento histórico e que a ciência é resultado de um processo produtivo permanente, contínuo.

Grande parte das discussões (Chizzotti, 1995; Gonzalez Rey, 2002; Chalmers, 1993; Santos, 2001; André, 1995) sobre a abordagem qualitativa na pesquisa em Educação situam-na no campo das Ciências Humanas e Sociais e consideram que entre as características que diferenciam as Ciências Sociais das Ciências Físicas e Naturais, destaca-se o fato de que na primeira o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, de acordo com um determinado contexto.

Nesse sentido, não podemos pensar um modelo de método científico aplicado às Ciências Naturais transposto para as Ciências Sociais. Podemos sim levar em conta que o método científico de investigação nas Ciências Naturais com suas exigências de objetividade, fidelidade, imparcialidade, exatidão, quantificação, autenticidade, atemporalidade, distanciamento e generalização não pode ser aplicado às Ciências Sociais como tal.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador parece captar diretamente a experiência vivida (Gonzalez Rey, 2002). Assim, essa experiência da pesquisa criada pelo texto social escrito por ele, leva à substituição do conhecimento pelo discurso, a repensar a legitimidade do conhecimento produzido e leva também a uma reflexão sobre o significado dos termos validade, confiabilidade e generalização, entre outros, nas ciências sociais.

Ao se pensar o momento histórico atual nos deparamos com uma crise epistemológica refletida na pesquisa qualitativa. Ela rejeita o enfoque positivista totalizante cedendo lugar à perspectivas abertas, interpretativas e plurais. Observa-se também a existência de uma preocupação voltada para o “sujeito” como “objeto” de pesquisa e sujeito da própria pesquisa. Essa abordagem de pesquisa que valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo se opõe “a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 17).

As reflexões e o desenvolvimento de novos conceitos e procedimentos de pesquisa nas ciências sociais pressupõem uma reflexão epistemológica. A esse respeito Gonzalez Rey (2002) considera que:

[...] o surgimento do qualitativo [é] essencialmente o surgimento de uma nova epistemologia [...] a elaboração de novas epistemologias, capazes de sustentar mudanças profundas no desenvolvimento de formas alternativas de produzir conhecimento nas ciências sociais, requer a construção de

representações teóricas que permitam aos pesquisadores ter acesso a novas “zonas de sentido” sobre o assunto estudado, impossíveis de serem construídas pelas vias tradicionais” (GONZALEZ REY, 2002, p.7). (acréscimos nossos)

Nesse contexto, observa-se que quando o homem passou a ser considerado como um objeto especial de pesquisa e o pesquisador como sujeito externo que investiga, as pesquisas passaram, então, a voltar seus olhos para as experiências dos indivíduos, às subjetividades e para a interação entre pesquisadores e pesquisados. Isso levou a questionamentos substanciais no tocante à objetividade e à neutralidade como atributos essenciais de uma epistemologia positivista que dominou o cenário das ciências sociais.

Segundo Gonzalez Rey (2002), a epistemologia aplicada às ciências sociais assume o caráter histórico-cultural de seu objeto e o conhecimento passa a ser considerado como uma construção humana. Nesse sentido, essa concepção de conhecimento concede a possibilidade de relação entre realidade e conhecimento, contrapondo-se ao princípio da objetividade. De acordo com o autor, são claros os sinais da crise pela qual passa o modelo de racionalidade científica e, desse modo, essa idéia favorece o abandono às crenças que, com a ciência, geraram a epistemologia positivista. Por conseguinte,

Em primeiro lugar a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção. O social surge na rota única dos indivíduos constituídos em uma sociedade e uma cultura particular. A representação da ciência como atividade supra-individual, que supõe a não participação do pesquisador e o controle de sua subjetividade, ignora o caráter interativo e subjetivo do nosso objeto, o qual é condição de sua expressão comprometida na pesquisa. Sem implicação subjetiva do sujeito pesquisado, a informação produzida no curso do estudo perde significação e, portanto, objetividade, no sentido mais amplo da palavra (REY, 2002, p. 28).

2.2 Pesquisa qualitativa e Educação.

Buscando conhecer e analisar os saberes e as práticas docentes sobre música na Educação Infantil, optamos pela pesquisa qualitativa, sublinhando seu caráter etnográfico, pois consideramos que “a etnografia no campo da pesquisa educacional não é uma simples

técnica, mas sim uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica teoria” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 35).

Desse modo, a presente pesquisa implica na construção de um método coerente com a natureza desse tipo de investigação e, por isso optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa com as seguintes características conforme (Bodgan e Biklen, 1994): os dados são coletados no ambiente natural pelo contato direto e prolongado do pesquisador; todos os dados são considerados importantes e são predominantemente descritivos; a ênfase é dada mais ao processo do que ao produto e aos resultados; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, sem partir de hipóteses preestabelecidas; as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados vão sendo analisados; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é preocupação essencial.

Sendo assim, a abordagem qualitativa é adequada para esta pesquisa na medida em que permite valorizar a perspectiva dos participantes da pesquisa, professoras da Educação Infantil, no processo de conhecer e analisar seus saberes e práticas musicais produzidos no cotidiano escolar.

A metodologia escolhida por nós inspira-se, portanto, na etnografia. A etnografia é um tipo de pesquisa que envolve o contexto cultural em que indivíduos ou grupos pesquisados estão inseridos, uma vez que o método etnográfico “focaliza e descreve as representações que os atores sociais constroem sobre suas práticas dentro de uma determinada realidade” (Silva, 1997, p.50).

No que se refere à sua origem, Silva (1997) comenta que a etnografia tem sua origem na Sociologia e Antropologia e por isso utiliza-se de relatos descritos de pessoas, situações e acontecimentos (p.59). André (1995), define a etnografia como um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade.

Quando se pensa em pesquisa etnográfica vinculada à Educação, deve-se entender que a preocupação central dos estudiosos dessa área é com o processo educativo, ao contrário dos etnógrafos que focalizam seus interesses na descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social. Desse modo o que se tem feito nesse tipo de pesquisa é uma adaptação da etnografia à educação, ou seja, o que se faz em educação são estudos etnográficos e não etnografia no seu sentido estrito (André 1995).

A pesquisa com orientação etnográfica em educação (André, 2003) possui outras características como: o uso de técnicas associadas à etnografia (a observação participante; a entrevista intensiva; a análise de documentos); o pesquisador é o instrumento principal na coleta e a análise dos dados; ênfase no processo e não no produto ou resultados finais;

preocupação com o significado, com o modo como as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; envolve um trabalho de campo; utiliza-se de grande quantidade de dados descritivos; plano de trabalho aberto e flexível, busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem; visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

2.3 Sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

Desse modo, no presente estudo nosso interesse centra-se nos saberes e nas práticas musicais de professoras unidocentes que atuam na Educação Infantil. Sendo assim, o desvelamento dos saberes e das práticas pedagógico-musicais dessas professoras poderá gerar reflexões acerca da formação e atuação destas, bem como subsidiar políticas de formação musical inicial e continuada. Para tanto, é preciso conhecer qual é a realidade do ensino de música na escola. Dessa maneira, ampliar o conhecimento sobre como professoras da Educação Infantil se relacionam com a música nas salas de aula poderá gerar respostas referentes à necessidade de formação tanto do professor unidocente quanto do professor especialista em música para esse nível de ensino; colaborará, também, para a organização da prática pedagógica das professoras e a sistematização do ensino de música no cotidiano escolar. Corroborando essa idéia Souza *et al.* (2002) comenta que “é preciso conhecer a fundo a realidade que se pretende transformar para não cairmos em idealismos ingênuos e atitudes desconexas com a realidade em que se está atuando” (SOUZA *et al.* , 2002, p.120).

Na Educação Infantil, as professoras unidocentes trabalham as diversas áreas de conhecimentos e linguagens com as crianças de modo a construir um conhecimento escolar. Portanto, utilizam a música na construção de diversos conhecimentos desenvolvidos. Assim, na escola, o professor, no exercício de sua profissão, constrói com seus pares e com os alunos maneiras de trabalhar com a música, desenvolvendo um conhecimento sobre ela por meio de sua utilização.

Entendendo que os saberes e as práticas desses profissionais são construídos no percurso de suas carreiras, o que inclui a formação inicial e continuada, outros cursos de formação e, principalmente, o próprio exercício profissional, nos propomos a investigar o modo como a música é compreendida por professoras unidocentes e construída no cotidiano de salas de Educação Infantil.

Considerando a pesquisa como um diálogo entre pesquisador e pesquisado, os investigadores qualitativos levantam a necessidade de um plano flexível de investigação. Desse modo, segundo Bogdan e Biklen (1994), conforme os dados vão sendo coletados, as questões vão sendo reformuladas e não efetuadas “*a priori*”. Assim, “os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando”. (p. 84).

Nesse sentido, ressaltamos que nossas hipóteses e problemas de pesquisa foram sendo reformulados no processo dinâmico da pesquisa. Assim, a análise dos dados foram sinalizando questões antes não percebidas as quais organizamos posteriormente em eixos e sub-eixos de análise.

Para investigar os saberes e as práticas sobre música de professoras da Educação Infantil devemos considerar suas subjetividades, individualidades, suas práticas, seus pontos de vista e o trabalho educativo desenvolvido por elas, não como verdades absolutas capazes de nos levar a generalizações, a obter respostas únicas ou pré-determinadas e sim como conhecimentos que também se modificam historicamente.

Sendo assim, a partir da exposição da problemática e objetivos de nossa pesquisa pretendemos compreender o modo como a música aparece nos saberes e práticas pedagógico-musicais de professoras unidocentes por meio dos seus pensamentos sobre o ensino de música na Educação Infantil e de seus trabalhos construídos no cotidiano de salas de aula de Educação Infantil. Para tanto, participaram do presente estudo três professoras unidocentes que atuam na segunda etapa da Educação Infantil – 2º e 3º períodos – com crianças na faixa etária de 5 e 6 anos, sendo duas atuantes no 3º período e uma no 2º período²⁵.

Os dados a partir dos quais realizamos nossas análises foram construídos com nossa convivência no cotidiano escolar junto às professoras colaboradoras utilizando as seguintes técnicas: a observação participante do trabalho das professoras na sala de aula e em outros espaços escolares, a entrevista e a análise documental. Para cada dia de convivência na escola produzimos notas de campo e também utilizamos gravações em fita cassete e vídeo, os quais foram posteriormente analisados. É importante ressaltar que primeiramente realizamos um levantamento bibliográfico com o intuito de conhecer a produção nas áreas de Educação, Educação Infantil e Educação Musical no que diz respeito ao nosso tema de pesquisa.

²⁵ O 2º período corresponde a faixa etária de 05 anos de idade e o 3º período de 06 anos de idade.

Ao analisar os saberes e práticas pedagógico-musicais das professoras unidocentes levamos em conta o contexto em que essas práticas emergiam. Assim, fez-se necessário o uso de uma técnica que permitisse a visualização da situação natural e concreta na qual o trabalho com música era construído e os momentos em que a música aparecia no cotidiano escolar: sala de aula, recreio, pátio, datas comemorativas, etc. Por isso, optou-se pela observação participante que foi utilizada para observar situações naturais (as ações, o que não era dito, as emoções, entre outros aspectos).

O registro das observações e a análise dos acontecimentos encontram-se no caderno de notas, o qual sempre nos acompanhava quando estávamos na escola. Esse instrumento considerado por nós como central no trabalho de campo, era utilizado como referência, apoio para nossa memória para posterior confecção das notas de campo. (apêndice 1)²⁶ Elas envolvem uma parte descritiva sobre o que ocorria na escola e na sala de aula e uma parte reflexiva, partindo das anotações que incluem as nossas observações pessoais.

As técnicas de coleta de dados utilizadas por nós na pesquisa aconteceram concomitantemente. Enquanto produzíamos as notas de campo, analisávamos os documentos escolares e oficiais e realizávamos as entrevistas e, no cruzamento dos dados advindos dessas técnicas construímos nossas análises e interpretações.

Além das entrevistas também optamos por fazer uso de conversas que aconteciam entre nós e as professoras colaboradoras as quais denominamos no trabalho de conversas informais. As conversas aconteciam de modo espontâneo entre nós e as professoras em situações variadas tais como intervalos para o recreio, na sala de professores, dentro do transporte, no refeitório, e até mesmo dentro da sala de aula. Elas foram reconstruídas de memória, com auxílio de pequenas anotações no caderno de notas durante as situações vivenciadas, e quando era possível. Algumas foram gravadas em fita cassete com o consentimento da professora.

Além do caderno de notas auxiliado por registros de gravações em cassete, também utilizamos registros áudio-visuais que foram fotos e vídeo. Foram tiradas 33 fotos, gravadas 13 fitas cassete de 60 minutos cada e 05 fitas de vídeo, perfazendo aproximadamente 5 horas de gravação de momentos distintos que julgamos necessário registrar. O registro em vídeo sempre foi feito por nós, com exceção de uma ocasião em que estávamos participando da apresentação musical das crianças como acompanhante; nessa ocasião acompanhávamos as

²⁶ O Apêndice 1 encontra-se uma das notas de campo que produzimos. Apresentamos uma das notas que consideramos mais completa na sua formulação.

crianças tocando violão e a filmagem foi feita por uma colega, aluna do curso de Pedagogia, que estava fazendo estágio na escola.

As entrevistas foram transcritas por nós e para utilização no texto recorreremos à ‘textualização’ das narrativas das professoras. Com relação às textualizações nos pautaremos em Arroyo (2000). Segundo a autora, ao considerar que “as etnografias, relatos de estudos etnográficos, não são construídas a partir de descrições literais do observador e vivido durante o trabalho de campo”, ela defende que elas são pensadas como uma transcrição, que:

remete para a tarefa da textualização, para aquele momento em que as decisões narrativas do pesquisador serão cruciais não só para qualificar seu trabalho analítico, mas também para desvelar os significados (...) da experiência intersubjetiva apre(e)ndida nos fluxos e refluxos do campo. (ARROYO, 2000, p. 55).

Portanto, no terceiro capítulo, no intuito de diferenciar os dados, recorreremos a dois registros visualmente diferenciados na construção do texto: a escritura em Times New Roman em *itálico* refere-se aos trechos retirados de entrevistas e conversas informais; os trechos retirados de notas de campo seguem em Arial em escrita padrão. O material extraído das notas de campo, entrevistas e conversas informais vem identificados e precedidos de data de registro. Durante a transcrição das falas das professoras alguns esclarecimentos são trazidos em nota de rodapé. Os acréscimos nossos são feitos para fornecer esclarecimentos durante as transcrições. Neste caso, os esclarecimentos vêm na escrita padrão e entre parênteses. Quanto às citações, estas seguem as normas acadêmicas.

2.4 Caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa

A partir do breve histórico da Educação Infantil no Brasil, traçado por nós, no primeiro capítulo, percebemos o quanto a evolução da Educação Infantil está relacionada com a história social e econômica do país e o quanto ainda há por ser feito nesse segmento. Nesse sentido, observamos que a oferta de escola pública de boa qualidade na modalidade de Educação Infantil ainda está longe do almejado. Como é sabido, tal atendimento constitui um problema complexo, envolvendo diversas questões que vão desde a formulação e implementação de políticas públicas para essa modalidade de ensino até o gerenciamento democrático da educação em todos os níveis de ensino e, especialmente, da Educação Infantil. (CUNHA; SOUZA, 2005).

Diante da realidade do atual cenário educacional brasileiro, consideramos a Educação Infantil como terreno fértil para a realização de pesquisas, principalmente para aquelas que investiguem o cotidiano escolar. A vida cotidiana na escola é para nós, conforme sugere Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 21) “algo mais que chegar e observar o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola”. É como comenta Cunha (2000) “o cotidiano da escola e da sala de aula constitui uma unidade ou totalidade que reúne aspectos gerais e singulares da história dos grupos e das pessoas e diz respeito às experiências diárias da vida e a um acontecimento da vida diária” (Cunha, 2000, p.88).

A Educação Infantil na cidade de Uberlândia-MG é oferecida, prioritariamente, pela Rede Municipal de Ensino e em instituições particulares de ensino. De acordo com o Censo Escolar/ Educação Infantil/ MEC de 2005 (Secretaria Municipal de Educação) a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais possui oitenta e duas (82) instituições de ensino. Destas, trinta e seis (36) são de Educação Infantil (0-6 anos); treze (13) escolas Municipais de Alfabetização (4-6 anos); trinta e três (33) escolas Municipais de Ensino Fundamental, e dentre estas, oito (8) atendem também a Educação Infantil. Assim, as escolas que oferecem Educação Infantil no município totalizam quarenta e quatro (44).

A fim de compreendermos os saberes e as práticas musicais construídas por professoras de Educação Infantil nos propomos a conhecer a realidade da escola. Para tanto, optamos por uma escola Municipal de Ensino Fundamental que possui salas de Educação Infantil. Inicialmente, pensamos em escolher sujeitos (professoras da Educação Infantil) que já possuíssem uma experiência maior no exercício do magistério visto que, acreditávamos terem uma experiência mais sólida e, conseqüentemente, um repertório de saberes e práticas mais elaborado e coeso e que por isso também poderiam ter um conhecimento pedagógico-musical rico. Porém, foi durante a fase de escolha da escola a ser pesquisada e conversando com uma professora de Educação Infantil que obtivemos, a partir de um depoimento da mesma, a opinião de que as professoras com mais tempo de magistério pareciam ter menos entusiasmo para trabalhar o lúdico e com a música em especial na sala de aula. No modo de perceber dessa professora as professoras mais jovens cantam mais, estão mais entusiasmadas com a profissão e menos cansadas, apesar de possuírem um repertório menor de saberes da experiência. Desse modo, ao avaliar a própria prática em sala de aula, a referida professora concluiu que já não canta mais como antes. Assim, quando comentamos que estávamos procurando professoras que tivessem uma prática pedagógica diária com música na escola, depois desse depoimento, passamos a refletir à respeito de nosso critério de escolha das

professoras com as quais trabalharíamos. E, assim, reelaboramos nosso olhar e, conseqüentemente, nosso critério de escolha dos sujeitos para a presente pesquisa. Também concluímos que não é necessariamente o tempo de magistério que define a pré-disposição do professor para desenvolver um trabalho com música, mas sim sua formação musical, seu gosto pela música e seus saberes construídos não só na formação inicial, mas em diversos cursos, no exercício profissional, na formação continuada e na vida pessoal e profissional.

Nesse processo de escolha dos sujeitos e da escola, primeiramente, havíamos pensado em uma escola urbana de Educação Infantil. A sugestão que tínhamos era de uma escola bem conceituada na cidade, localizada em um bairro central e que tínhamos tido notícia de que lá a música estava muito presente. Então, entramos em contato com a direção da escola e também com algumas professoras, que segundo informações, trabalhavam cotidianamente com música na sala de aula. Marcamos uma conversa com três professoras da escola e concomitantemente, fizemos contato com professoras de Educação Infantil de outra escola por indicação de nossa orientadora da pesquisa. O primeiro contato teve como objetivo conhecer as professoras e conversar sobre as práticas musicais que elas desenvolviam na escola. Nesse momento em que buscávamos um local para desenvolver nossa pesquisa, ministramos uma oficina de Educação Musical para professores da Rede Municipal de Educação promovida pela Faculdade de Educação dentro do Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentamentos de Reforma Agrária do Triângulo Mineiro (PACTo)²⁷ e tivemos contato com duas professoras desta última escola indicada. As docentes que participaram da oficina nos chamaram a atenção pelo fato de dizerem gostar de trabalhar com música rotineiramente na escola e por se disponibilizarem em colaborar com a pesquisa. A partir desse momento fizemos nossa escolha e optamos pela segunda escola.

Na ocasião conhecemos as professoras T. e C. que tornaram-se nossas colaboradoras na pesquisa e também a S. que era coordenadora da Educação Infantil da escola. A partir do primeiro contato por ocasião de uma visita à escola, tivemos uma conversa com as professoras e na ocasião soubemos da existência de outra professora de Educação Infantil que

²⁷ Neste programa que contou com a participação de professores pesquisadores, técnicos de nível superior e estudantes de cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia das áreas de saúde, produção e educação, foi desenvolvido o Projeto de Extensão Escolas democráticas II – Pró Reitoria de Extensão e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Foi realizado um trabalho no interior de uma escola rural do município de Uberlândia, orientado pela Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha com a colaboração de alunas do curso de Pedagogia. A oficina aconteceu em maio de 2006 e fez parte de um ciclo de oficinas *Formação continuada de professores e cotidiano da escola*, destinado aos professores da zona rural e urbana, educadores infantis e professores do Ensino Fundamental.

atuava na escola. A terceira professora era R. Após a conversa inicial com T. e C. retornamos à escola para dialogar com R. Todas as professoras atuam em salas de Educação Infantil da mesma escola. O que contribuiu para a escolha da escola pesquisada foi a disponibilidade da direção e, principalmente, dos professores para colaboração na pesquisa.

Portanto, os critérios adotados na escolha das professoras colaboradoras foram dois: o fato de gostarem e dizer trabalhar com música cotidianamente na escola e a atuação em uma mesma escola de Educação Infantil. Assim, contamos com a colaboração das seguintes professoras:

Profa. C.

Natural de Centralina-GO e residente em Uberlândia-MG, 40 anos, casada, espírita, dois filhos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora há 15 anos e efetiva na rede municipal de educação. Atua como professora regente de Educação Infantil na Escola Municipal Leilão de Jardim.

Profa. T.

Natural e residente em Uberlândia-MG, 44 anos, católica, casada, duas filhas. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Antônio Augusto Reis Neves, Barretos-SP. Professora há 21 anos e há 15 anos efetiva na Escola Municipal Leilão de Jardim. Professora de Educação Infantil. Participa como cursista no Projeto *Emcantar*²⁸.

Profa. R.

Natural de Osasco, São Paulo e residente em Uberlândia-MG, 39 anos, divorciada, espírita, um filho. Graduada em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia, Especialista em Alfabetização pela Faculdade Claretianas, Batatais-SP. Professora há 14 anos e efetiva na rede municipal de educação. Atua como professora regente de Educação Infantil na Escola Municipal Leilão de Jardim, professora de Arte na Escola Municipal Gladsem Guerra e Eja na Escola Municipal Freitas Azevedo.

Esclarecemos que na redação do texto optamos por utilizar somente as iniciais dos nomes das professoras colaboradoras para preservar suas identidades. Para os demais sujeitos

²⁸ O EMCANTAR – Centro de Cultura, Educação e Meio Ambiente – é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que atua nas cidades de Uberlândia-MG e Araguari-MG, desde o ano de 1996. Desenvolve projetos de formação continuada em Educação pela Arte e Educação Socioambiental, envolvendo educadores e alunos de escolas públicas, além de crianças, jovens e adultos da comunidade. Os projetos desenvolvidos atualmente são: **Projeto Educando**, realizado pelo Instituto Algar e pelo EMCANTAR, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, 40ª Superintendência Regional de Ensino e Faculdade Católica, com 300 educadores de escolas públicas e 360 alunos do ensino fundamental de Uberlândia; **EMCANTAR nos Bairros**, com 120 crianças de três bairros de Uberlândia, apoiado pelo Governo de Minas Gerais por meio do Fundo Estadual de Cultura/BDMG; **Projeto Curupira**, numa parceria com a ARACOOOP e a CDL Araguari, envolvendo 40 crianças do Educandário Lar da Criança; **Bichos do Mato**, com 50 pessoas da comunidade de Araguari; **Cantadores do Vento**, com 50 pessoas da comunidade de Uberlândia, apoiado pelo Governo de Minas Gerais por meio do Fundo Estadual de Cultura/BDMG; **Teia do Conhecimento**, realizado pelo Instituto Algar e pelo EMCANTAR, numa extensão das ações do Projeto Educando a 35 educadores que passaram pelo projeto em anos anteriores; **Projeto Atitude**, realizado pela Engeset S.A. e pelo EMCANTAR com funcionários da empresa. <http://www.emcantar.org>. Acesso em 31/06/07.

que aparecem no decorrer do trabalho utilizamos nomes fictícios também para preservar suas identidades. Faz-se também importante ressaltar que as professoras autorizaram suas entrevistas e a transcrição de suas falas em carta de cessão (Apêndice 2) concedida à pesquisadora.

Desse modo, a pesquisa foi realizada em uma escola rural municipal de Ensino Fundamental que possui salas de Educação Infantil, localizada na zona rural do município de Uberlândia²⁹ e atende crianças e jovens, alunos de Educação Infantil, do ensino fundamental, oriundos de Assentamentos de Reforma Agrária provenientes dos Assentamentos Zumbi dos Palmares e Rio das Pedras e filhos de trabalhadores do campo. (CUNHA e SOUZA JÚNIOR, 2005). Utilizamos nome fictício para a escola a fim de preservar a identidade da instituição assim como dos sujeitos, conforme explicamos anteriormente.

A escola onde a pesquisa foi realizada funciona nos três períodos e doravante a denominaremos Escola Municipal Leilão de Jardim³⁰. No período matutino funcionavam as salas do terceiro ao oitavo ano do ensino fundamental, sendo que, o terceiro e quarto anos compreendidos pelos Peac's III e Peac's IV³¹ com duzentos e cinquenta e oito (258) alunos freqüentes. No período vespertino, funcionavam primeiro e segundo anos do ensino fundamental (Peac's I e Peac's II) e turmas de Educação Infantil com cento e noventa e um (191) alunos freqüentes. No período noturno, há salas do EJA (Educação de Jovens e Adultos) com noventa e sete (97) alunos freqüentes, perfazendo um total de quinhentos e quarenta e seis (546) alunos freqüentes na escola. Salientamos que estes dados foram coletados na secretaria da escola no ano de 2006, período correspondente ao ano letivo em que realizamos o trabalho de campo.

A escola possui três salas de Educação Infantil – 2º e 3º períodos³², sendo uma (1) sala de 2º período com vinte e quatro (24) alunos freqüentes e duas (2) de 3º período com quarenta

²⁹ Localiza-se a vinte (20) quilômetros da zona urbana, numa propriedade pertencente a ABAM- Associação Brasileira de Ajuda ao Menor – , cedida em comodato ao município de Uberlândia por um prazo de noventa e sete (97) anos, contados a partir de outubro de 1982.

³⁰ O nome da escola é fictício e foi inspirado na poesia musicada de Cecília Meireles a qual compõe o repertório de canções trabalhado por uma professora colaboradora com suas crianças no período em que estivemos desenvolvendo o trabalho de campo na escola.

³¹ Plano Específico de Ação Coletiva (PEAC) e Plano Específico de Ação Individual (PEAI) são propostas de atividades de ensino-aprendizagem coletivas e individuais que fazem parte da proposta Educação pelas Diferenças (EPD). Esta última foi aprovada pelo Conselho Estadual em 1997 e implementada em algumas escolas municipais a partir de 1998; trata-se de uma proposta de ensino não seriado que teve origem em 1994, a partir da experiência de uma das escolas do município. Além das atividades coletivas e individuais, buscava promover uma avaliação distinta da convencional (CUNHA; SOUZA JÚNIOR, 2005, p.15)

³² Na escola Leilão de Jardim o 2º período corresponde a faixa etária de 5 anos e no 3º período trabalham-se com crianças de 6 anos.

(40) alunos freqüentes sendo vinte e dois (22) alunos na turma 1 e dezoito (18) alunos na turma 2.

2.5 O trabalho de campo

Os dados com os quais trabalhamos para desenvolver a análise a qual nos propomos foram coletados e produzidos a partir de levantamento bibliográfico para revisão de literatura na área e de nossa posterior inserção no campo. Portanto, num primeiro momento, antes mesmo da seleção da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa realizamos o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura relacionada com o tema de nossa pesquisa, principalmente com aquela pertinente à presença da música em contextos escolares. Em seguida, estabelecemos o contato com a escola e os sujeitos conforme descrevemos anteriormente.

Assim, após o primeiro contato com as professoras colaboradoras passamos a freqüentar a escola. No começo as nossas idas à escola aconteciam em dias alternados, pois sentíamos que as professoras ainda não tinham entendido o real objetivo de nossa presença na escola e isso foi sendo aos poucos esclarecido e construído com elas. Outro motivo para irmos à escola em dias alternados deveu-se às negociações com a escola e com o motorista que nos levaria³³. Assim, após estes acertos continuamos a freqüentar a escola.

A fim de conhecer a realidade da escola passamos a observar o espaço, os sujeitos e os acontecimentos com o cuidado de um observador atento e interessado. Assim, nossa permanência na escola e os procedimentos metodológicos que utilizamos se pautaram na observação participante e na orientação etnográfica. Para tanto, as observações aconteceram na escola com as três professoras colaboradoras escolhidas por nós que atuam em salas de aula de Educação Infantil. Nossa permanência na escola foi registrada em notas de campo que foram produzidas por nós por meio de registros que fazíamos em sala de aula, pequenos comentários, anotações de fatos e acontecimentos julgados por nós importantes e, às vezes, contamos com registros em gravador de fita cassete e filmagens. Nas ocasiões dos registros estávamos na sala de aula, no refeitório tomando lanche com as crianças, na sala de professores, na van à caminho da escola ou no retorno para casa. Porém, por várias vezes não foi possível fazer anotações ou outro registro, pois a situação não permitia, como é o caso de

³³ Como a escola situa-se em zona rural íamos para lá com a van que faz o transporte dos funcionários e professores. Após os acertos da diretora da escola com a Secretaria de Educação e com o motorista nos foi

conversas informais a caminho do refeitório, dentro da van ou na sala de professores, momentos em que não estávamos com o caderno de notas ou com o gravador em mãos. Nessas situações valíamos apenas de nossa memória; isso acontecia também quando julgávamos que nosso comportamento de fazer anotações pudesse constranger algum participante da pesquisa. Assim, logo que chegávamos em casa recorriamos à memória e as anotações, quando era o caso, para escrever as notas de campo.

Apesar dos registros áudio-visuais (filmagens em vídeo e fotos) terem sido importantes para a confecção das notas de campo e para posterior análise e interpretação dos dados, nos valemos com mais intensidade das anotações no caderno de notas e da memória, por julgarmos que estes últimos se delineiam como uma observação atenta e cuidadosa no sentido de apreender a situação vivida no “aqui e agora”. Também julgamos que essa foi uma maneira particular que encontramos de registrar melhor o observado, considerando que somos pesquisadores em processo de aprendizado.

A própria vivência durante o trabalho de campo, marcada pela nossa inserção na escola e por um gradativo processo de interação com os professores e suas práticas, com as crianças e com a escola como um todo contribuiu para que pudéssemos reconfigurar nosso olhar e focalizar nossas observações em nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, o uso de outros recursos de registro como gravações em cassete e vídeo foram utilizadas nos momentos em que julgamos necessário, visto que se tratavam de registros sonoros e visuais importantes e, portanto, muito difíceis de serem descritos somente pela observação, valendo-nos, assim, também do registro de imagens.

No primeiro semestre do ano de 2006 estivemos na escola nos meses de maio, junho e nas duas primeiras semanas do mês de julho. No segundo semestre retornamos à escola no final do mês de outubro e permanecemos até o final do ano letivo, que se estendeu até a segunda semana de dezembro do mesmo ano.

A observação participante aconteceu na escola, escolhida por nós, com as três (3) professoras que atuam na Educação Infantil. Observamos situações em que os saberes e as práticas musicais são mobilizados. Para tanto, optamos por observar a sala de aula, o recreio, as atividades de comemorações de datas cívicas, como festas juninas, entre outras, os momentos de recreação³⁴ das crianças e também outros momentos em que as professoras não

liberado o transporte. Desse modo, o motorista da van sempre que solicitado nos apanhava em casa por volta de 11:40 e nos deixava de volta às 17:50 hs.

³⁴ Esses momentos são proporcionados às crianças ao final de um dia escolhido pela professora. Na ocasião as crianças são levadas para o parque destinado à educação infantil ou em alguma área da escola em que a professora realiza alguma atividade lúdica com elas.

se encontravam na sala de aula como: reuniões de módulo, momentos na sala de professores, conversas a caminho da escola dentro da van, encontros no Curso de Formação Continuada Educação Infantil 2006³⁵, entre outros.

Concomitantemente às observações e com o intuito de contextualizar os fenômenos, esclarecer os fatos e problemas observados no cotidiano escolar, também realizamos uma análise documental. Por meio desta foram analisados documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, como *Censo Escolar / Educação Infantil / MEC 2005*; *As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* do Município produzido pelo Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) referente à Educação Infantil no município; *O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Leilão de Jardim*; o *Planejamento Anual da Educação Infantil* da escola; os *Diários de Classe* das professoras colaboradoras da pesquisa, entre outros documentos que julgamos poder colaborar com nossa pesquisa. Estes últimos documentos foram produzidos pela escola e recolhidos por nós na secretaria. Outro documento que analisamos foi o: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*. Com a análise dos documentos buscamos verificar como a música neles aparece contemplada legalmente. Segundo Lüdke e André (1986:38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Para André (1995), “Os documentos são usados no intuito de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p. 28).

As entrevistas (Apêndice 3) que têm a finalidade de aprofundar questões e esclarecer os problemas observados junto aos sujeitos da pesquisa foram realizadas com as professoras colaboradoras e possibilitaram que certos dados, coletados por meio da observação participante, fossem aprofundados e discutidos. Para tanto, realizamos uma entrevista com cada uma das professoras colaboradoras.

A escolha da ordem das entrevistadas foi aleatória e de acordo com a disponibilidade das professoras. O que percebemos é que o tempo na escola onde desenvolvemos a pesquisa parece ser mais corrido e, por ser uma escola localizada na zona rural as professoras chegam entre 12 horas e 40 minutos e 13 horas. O sinal para o começo das aulas acontece às 13 horas e 20 minutos e às 17 horas para o final. O recreio na escola acontece às 15 horas para a turma de Educação Infantil e termina às 15 horas e 30 minutos. Assim, não tínhamos tempo livre

³⁵ Curso oferecido pela Rede Municipal de Educação de Uberlândia em convênio com FNDE. Está sendo oferecido para professores e técnicos atuantes na educação infantil da rede pública municipal do município de Uberlândia em regime de 150 h/aula ou em 50 hs/aula.

para entrevistas nem no período que antecedia as aulas e nem mesmo no final, pois as professoras precisavam se apressar para entrar no transporte que as conduzia de volta à cidade. Então, para realizarmos as entrevistas combinamos previamente um dia em que as professoras cumpriam módulo³⁶ na escola. Desse modo, realizamos duas entrevistas na escola com as Profa. T e R. e com a Profa. C. em sua residência.

A primeira e a segunda entrevistas com as professoras T. e R. realizamos no mês de outubro na escola, logo que lá retornamos no segundo semestre de 2006. Optamos por realizá-las nesse período por entender que as professoras precisavam ter uma certa confiança em nós e por julgarmos que elas já estavam compreendendo melhor nossa presença na escola e também pelo fato de precisarmos amadurecer nosso roteiro da entrevista a partir de nossas observações sobre o cotidiano escolar. Para realizar tais entrevistas escolhemos um local com menos barulho na escola onde pudéssemos conversar com tranquilidade. O local escolhido foi a sala de leitura, espaço anexo à biblioteca. O espaço é destinado a estudos em grupo e leitura. O tempo de duração de cada uma das entrevistas foi de, aproximadamente, uma hora e meia, com a Profa. T e quarenta minutos com a Profa. R. Já com a Profa. C. realizamos a entrevista em sua residência no início do mês de dezembro, com duração de aproximadamente uma hora e meia. O motivo pelo qual realizamos a entrevista com a Profa. C. em sua residência foi pelo fato de ela não estar cumprindo módulo na escola, como antes. A profa. C. a partir do mês de novembro iniciou o curso preparatório para o período introdutório (Ensino Fundamental com 9 anos) no CEMEPE³⁷ onde passou a cumprir os módulos.

No capítulo a seguir apresentaremos a análise, a discussão e a interpretação dos dados a respeito dos saberes e das práticas com música no cotidiano da Educação Infantil.

³⁶ Este corresponde a um dia da semana em que freqüentam cursos no CEMEPE, ou realizam trabalhos, preparação das aulas e estudos em casa.

³⁷ Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz.

CAPÍTULO III

3 SABERES E FAZERES MUSICAIS DE PROFESSORAS UNIDOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo temos por objetivo analisar os saberes e fazeres musicais de professoras unidocentes da Educação Infantil. Por meio da observação, da análise documental e das entrevistas apresentamos a seguir as análises dos dados que construímos. Nossa inserção no cotidiano escolar, o contato com as professoras nos permitiu compreender o que sabem (pensam, sentem, e falam) sobre a música no cotidiano da Educação Infantil e o trabalho construído nesse contexto.

Constatamos que a música se faz presente nos mais variados momentos e circunstâncias na escola. Assim, consideramos que independentemente da forma como esteja – como disciplina ou em diversos momentos do dia-a-dia – como recurso pedagógico, compreendemos que as atividades com música, designadas por nós como atividades musicais, são atividades educativas e, portanto, implicam em um processo de ensino-aprendizagem de música. Nesse sentido, buscamos neste capítulo compreender os saberes pedagógico-musicais docentes, ou seja, o processo ensino-aprendizagem de música, construído no cotidiano escolar de salas de Educação Infantil caracterizado pelo campo da Educação Musical contemporânea como *práticas musicais escolares não formais*.

Assim como diversos estudiosos (Arroyo, 2000; Souza, 2004; Ramos, 2003) da Educação Musical que se apoiam nos princípios da abordagem sócio-cultural da Educação Musical, compreendemos que esses espaços escolares não-formais são também educativos musicais, independentemente das circunstâncias e dos propósitos em que a música aparece. Porém, é importante esclarecer que quando caracterizamos o ensino de música também como variados momentos da rotina escolar, não estamos defendendo que o trabalho com música na escola se restrinja às funções correntes como: comemorações de datas cívicas, formação de hábitos, atitudes e comportamento, memorização de conteúdos, disciplinarização, entre tantos outros; embora esses momentos aconteçam, reduzem a música na escola à função de suporte e auxílio para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. Defendemos que a música deve ser compreendida na escola como área de conhecimento. Para tanto, pode ser trabalhada nas escolas levando-se em conta seus conteúdos e procedimentos específicos, quando ministrada por professores especialistas ou por professoras unidocentes com formação musical.

Corroboramos a postura de pesquisadores e professoras do campo da Educação Musical (Bellochio, 2001; Beaumont, 2003; Figueiredo, 2001; Joly, 1998; Maffioletti, 1998; Souza et al, 2002; Torres, 1998) que afirmam ser necessário que o professor unidocente busque, nesta área, complementação de sua formação, sugerindo desse modo, que alguns modelos, concepções e conceitos relativos à educação e educação musical já estabelecidos sejam (re)construídos e (re)contextualizados à luz de novos paradigmas educacionais e musicais. Nesse sentido concordamos com Beaumont (2003) que defende:

Ser apropriada, contudo, uma formação musical adequada, inicial e permanente. Para trabalhar Música de maneira interligada às diversas áreas do conhecimento escolar, as professoras não devem “conhecer menos” sobre esta área, correndo o risco de retorno de um trabalho “polivalente”. Além disto, seus conhecimentos musicais não se devem restringir a algumas atividades, brincadeiras ou jogos adequados, para este ou aquele conteúdo, mas necessário é que sejam ampliados e aprofundados, a partir dos saberes que disponibilizam e das práticas musicais que já desenvolvem nesta área (BEAUMONT, 2003. p. 105).

Assim, acreditamos no potencial dos saberes e das práticas musicais desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil como um ponto de partida para se pensar um trabalho com música na escola, pois, não podemos desconsiderar que mesmo como prática escolar musical e informal, a música se faz presente na escola. Embora, do ponto de vista de uma educação musical tais práticas ainda se apresentem aquém do desejável para uma educação musical de qualidade e que contemplem um ensino amplo de música, defendemos que esta possa ser acessível a todos, tal como as demais áreas do conhecimento humano, considerando-se o potencial educativo da música para a formação integral do indivíduo.

Neste capítulo temos como objetivo analisar o modo como a música é compreendida e trabalhada por professoras unidocentes no cotidiano de salas de aula de Educação Infantil. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações em salas de aula e produção de notas de campo, gravações em vídeo e conversas informais, refletimos sobre os saberes docentes, seus pensamentos, referentes ao ensino-aprendizagem de música na Educação Infantil e sobre o seu trabalho, ou seja, suas práticas pedagógico-musicais. Assim, quando nos propusemos à tarefa de investigar os saberes e práticas musicais docentes, e recorreremos às técnicas de entrevistas, observações e análise documental não as realizamos com o intuito de contrapor informações entre o que falam e o que fazem tais professoras. A opção pela observação em sala de aula deu-se no sentido de aprofundar nossa compreensão, visando conhecer alguns aspectos mencionados pelas professoras nas entrevistas e conhecer também mais

profundamente o cotidiano da escola quanto à presença da música na Educação Infantil. Sendo assim, entendemos que os resultados de nossa investigação nos permitem apresentar duas dimensões para análise que se configuram em nossas questões de pesquisa: o que as professoras de Educação Infantil com as quais trabalhamos pensam, sentem e falam em relação à música na Educação Infantil e as práticas que desenvolvem com seus alunos em sala de aula.

Consideramos que estas duas dimensões (questões) são complexas e interligadas uma à outra. Nesse sentido, as análises que apresentamos em eixos temáticos e sub-eixos, visam apenas uma organização didática de nossos achados. Não representam, portanto, um seccionamento real entre pensar, sentir, falar e fazer das docentes. Na medida do possível, é preciso entender todos esses eixos temáticos e sub-eixos como fazendo parte de uma realidade produzindo e sendo produzida por sujeitos que pensam, sentem e agem.

Os **eixos temáticos** aqui apresentados compreendem duas grandes questões: 1) O pensamento das professoras unidocentes sobre o ensino de música na Educação Infantil; 2) O trabalho construído pelas professoras no cotidiano de salas de aula de Educação Infantil. A partir destes eixos temáticos estabelecemos os seguintes sub-eixos: a formação musical das professoras colaboradoras; os papéis ocupados pela música na Educação Infantil; os momentos em que a música é vivenciada na Educação Infantil; as experiências concretas realizadas efetivamente na escola.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir os eixos temáticos e os seus respectivos sub-eixos com os quais organizamos os dados de nossa pesquisa.

No intuito de conhecer a forma como as professoras unidocentes lidam com a música na escola apresentamos alguns de seus pensamentos. Assim, num primeiro momento, refletiremos sobre **os saberes das professoras**, por meio de suas falas, evidenciando o que pensam e sentem sobre a música na Educação Infantil. Para tanto, refletiremos sobre sua formação musical e sobre os papéis ocupados pela música na escola

Em seguida, analisaremos **o trabalho construído pelas professoras**, enfim, suas práticas pedagógico-musicais no cotidiano escolar. Nesse eixo temático analisaremos os momentos em que a música foi vivenciada na Educação Infantil e as experiências musicais no cotidiano escolar.

3.1 Saberes de professoras unidocentes sobre o ensino de música na Educação Infantil

3.1.1 Sobre a formação musical das professoras colaboradoras

O diálogo com as professoras colaboradoras permite-nos compreender o que pensam e o que sentem em relação ao ensino de música em uma realidade específica que é a escola. Constatamos que a música, nesse contexto, aparece aquém das possibilidades de uma educação musical porque muitas vezes elas não possuem formação específica em música. Conforme exposto na metodologia do trabalho, as professoras colaboradoras possuem formação inicial em curso de Pedagogia (Profa. C. e Profa. T) e em Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas (Profa. R). Essas formações do docente no tocante à educação musical, quando ocorre, é insuficiente e, muitas vezes, inexistente. A esse respeito, Brito (2003) comenta que na Educação Infantil, por exemplo, o trabalho na área de música reflete problemas que somam a ausência de profissionais especializados à pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis por esse trabalho (BRITO, 2003, p.52). Num sentido similar, Bellochio (2001) enfatiza que:

[...] a necessidade de ampliação dos conhecimentos musicais do professor que atua nos anos iniciais de escolarização [e na educação infantil], juntamente com construção de uma identidade de formação profissional que tenha a docência como base e a produção e construção do conhecimento educacional como guia. É preciso que o professor acredite e invista em suas capacidades e potencialidades de desenvolvimento musical. Isso poderá lhe trazer um maior suporte de conhecimentos educacionais e conduzir o desenvolvimento artístico e educacional, sensível e estético. Em se tratando da formação musical de professores unidocentes, as vivências musicais junto ao curso são relevantes, pois abrem a possibilidade concreta de entender que não são amusicais. (BELLOCHIO, 2001, p. 21). (acréscimos nossos)

Figueiredo (2005) argumenta que:

O professor generalista³⁸ não se sente seguro para atuar com música de forma introdutória porque não tem recebido formação adequada para isto. No entanto, estes profissionais são solicitados a trabalhar o conhecimento de

³⁸ Na Educação Musical este termo é utilizado para referir-se ao professor regente. Este também é chamado de professor multidisciplinar ou unidocente. São profissionais oriundos do curso de Pedagogia, que habilita o pedagogo para atuar na Educação Infantil e/ou em séries iniciais do Ensino Fundamental. (FIGUEIREDO, 2001, p.27).

forma integrada nos anos iniciais, respeitando as características da criança nesta faixa etária, o que não justifica a ausência ou a inconsistência do trabalho com música. (FIGUEIREDO, 2005, p. 2).

Porém, apesar da falta de confiança das professoras com relação à área de música no currículo escolar decorrente da falta de sua formação musical, observamos que ainda assim a música se faz presente nas falas e nos pensamentos das professoras unidocentes e também em suas práticas.

Conforme discutimos no capítulo 1, a importância do ensino de música no contexto escolar é defendida por diversos documentos oficiais como: PCN's, RCNEI, este último no caso da Educação Infantil, e por documentos escolares como as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil e o Planejamento Anual da Educação Infantil da escola leilão de Jardim. O ensino de música na Educação Infantil, de acordo com as propostas curriculares e a literatura da área de Educação Musical (Beyer; 2001; Maffioletti, 1998; Brito, 2003. Penna e Melo, 2006; Figueiredo, 2001), aparece como proposta específica a ser ministrada por professores unidocentes e é considerado fundamental na Educação Infantil. Segundo estes documentos curriculares a música está contemplada como área de conhecimento e deverá se interrelacionar às demais áreas de modo interdisciplinar.

Também nos saberes e nas práticas das professoras da Educação Infantil percebemos a importância atribuída à música por meio do que pensam e sentem sobre seu ensino no contexto escolar, que neste trabalho designamos por “o pensamento das professoras”.

Considerando que a formação docente acontece em vários momentos tais como na formação inicial, continuada, na vida, em várias experiências às quais o sujeito está exposto, compreendemos que são diversos os saberes mobilizados pelos professores ao construir seu repertório de saberes. Sendo assim, os saberes docentes compreendem diferentes saberes com os quais os docentes mantêm diferentes relações. Para Tardif (2002), o saber docente compreende vários saberes: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Esse autor propõe um modelo de análise baseado na origem social dos saberes dos professores construído a partir das categorias dos próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana (Tardif, 2002). Para o autor,

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.(TARDIF, 2002, p. 36)

Para Gauthier (1998), é mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (p.28). O autor propôs um modelo baseado em diferentes classificações dos saberes e em modelos ideais como “reservatório de saberes”, muito parecido com Tardif (2002). Gauthier destaca os seguintes saberes: os disciplinares, os curriculares, os das ciências da educação, os da tradição pedagógica, os experienciais e os da ação pedagógica.

Conforme colocam Gauthier (1998) e Tardif (2002), entendemos que os saberes mobilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem são variados e são constitutivos da prática docente. Esses saberes são utilizados pelos professores em seu trabalho diário, tanto na sala de aula quanto na escola e se constituem em um saber social (TARDIF, 2002). Para o autor,

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (TARDIF, 2002, p. 14)

Nesse sentido, compreendemos que os saberes musicais, assim como os demais saberes, são baseados na vida, na formação inicial e/ou continuada do professor e também são adquiridos em sua experiência cotidiana com os alunos. É compreensível que os saberes disciplinares são importantes na prática docente, porém, é igualmente importante que se busque um equilíbrio entre os diversos saberes docentes e que se leve em consideração os saberes e práticas cotidianas desenvolvidos por professores no seu trabalho.

Os dados constitutivos do sub-eixo formação musical das professoras nos apontam que todas as três participantes da pesquisa afirmaram não terem tido uma formação escolar específica em música e nem na formação universitária inicial. Assim, os depoimentos das professoras colaboradoras nos sugerem que seus saberes musicais foram e são construídos em suas experiências de vida e em alguns cursos realizados. Desse modo, não podemos sequer falar em formação continuada em música, pois uma formação continuada deveria contemplar uma formação sólida na área que se pretende e não apenas como cursos esporádicos e sem continuidade como vem acontecendo na prática de professores unidocentes. Percebemos que no campo da Educação e da Educação Musical, o termo formação continuada ou formação em

serviço, às vezes é utilizado sem contemplar o que realmente deveria ser essa formação que se pretende. No caso da educação musical o que é chamado de formação musical continuada muitas vezes se configura em cursos rápidos, oficinas, sem uma fundamental reflexão, além de ser desprovida de fundamentos teóricos que possibilitem aos professores refletir e discutir suas práticas musicais. O excesso de prática nesses cursos tem muitas vezes levado aos professores “receitas”, “atividades” para serem aplicadas na sala de aula sem uma reflexão sobre aspectos pedagógico-musicais. Assim, a argumentação de Souza *et al* (2004) esclarece a questão:

Acreditamos que cursos de curta duração podem, seguramente, ser uma ajuda pontual aos participantes, mas não promovem a musicalização básica porque não são dadas as condições de “digerir”, experimentar e conectar com as outras possibilidades. (SOUZA *et al*, 2004, p. 9).

Segundo Souza *et al* (2004), em se tratando de formação de professores não especialistas é preciso se apoiar em uma concepção de formação continuada que não se sustente somente no material instrucional específico, uma vez que não se trata de qualificar somente professores de música, mas sim de propor uma reflexão didático-metodológica, tanto do ponto de vista musical quanto educacional.

Desse modo, verificamos que as professoras unidocentes ainda que não possuem uma formação “específica” em música não podem ser consideradas totalmente leigas em música, pois, possuem saberes adquiridos em cursos, na vida, em contato com música e desenvolvem práticas na área. A argumentação de Tardiff (2002) esclarece a questão ao considerar que o saber dos professores é temporal, ou seja, que ensinar supõe aprender a ensinar, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Portanto, acreditamos que outros saberes que não somente os saberes disciplinares, no caso da música, são também mobilizados pelos professores. Ao analisar a experiência de trabalho como fundamento do saber Tardif (2002) considera que:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2002, p. 21)

Compreendemos também que as professoras unidocentes possuem saberes musicais adquiridos nas experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial conforme esclarecem nas falas expostas adiante.

Acreditamos que o conhecimento a respeito da formação musical de nossas colaboradoras nos ajuda a compreender e refletir sobre seus saberes e práticas pedagógico-musicais construídas ao longo da carreira docente e também subsidiam nossas reflexões acerca de seu pensamento sobre a música na Educação Infantil. Entendemos que, apesar da diversidade de formação musical no dia-a-dia e de experiências, as professoras tiveram oportunidades de contato com música ao longo da vida, mesmo que de formas diferentes. Compreendemos que essa formação ‘não formal’ das professoras apesar de não ser suficiente para um trabalho com música não pode ser desprezada, pois que ela interfere na maneira como as profissionais trabalham com música no cotidiano escolar. Desse modo, os depoimentos abaixo ilustram sobre esses saberes escolares informais que, sem dúvida, determinam (influenciam) suas práticas pedagógico-musicais.

Apresentamos a seguir as falas³⁹ das professoras que ilustram a respeito de suas experiências com música na vida, nos cursos realizados.

Não canto e também não toco. Eu tentei uma vez na minha adolescência aprender a tocar violão, porém eu acho que faltou um pouco de força de vontade e faltou também condição, pois não tinha condições de comprar o instrumento para treinar em casa, então eu ia na aula, que na época era lá no Sesi⁴⁰ do Roosevelt, próximo da minha casa, eles emprestavam o instrumento. Tinha uma colega que possuía [o instrumento] e ela me emprestava também, o professor também emprestava, mas, enfim eu não tinha como treinar em casa, e ficava complicado. Como aprender a tocar uma coisa se não se tem o instrumento para praticar, melhorar? Então não havia uma evolução. Eu gostava, mas se fosse uma coisa que eu tivesse me empenhado mais, nem que fosse tentar conseguir um violão velho, mas infelizmente eu vim de uma família em que minha mãe não tinha condição, e parou por aí. Agora a música eu canto na sala de aula com os meninos, não gosto da minha voz, acho desafinada e falta disciplina na minha voz. Também sei que temos uma forma correta de respirar, de colocar a voz, porque tenho familiares que lidam com a

³⁹ Algumas observações: as falas que se seguem foram textualizadas pela pesquisadora, a partir das transcrições das entrevistas, o que significa a manutenção do texto original, porém com a exclusão das perguntas feitas e de algumas alterações na ordem das respostas. Também foram acrescentados alguns termos ou pequenas frases escritas entre colchetes, e sinais de pontuação para melhor compreensão do texto. Fizemos a opção por ordenar as narrativas em ordem alfabética das iniciais de seus nomes: Profa. C., Profa. R e Profa. T.

⁴⁰ SESIMINAS – Serviço Social da Indústria de Minas Gerais.

música. Eu fiz fono⁴¹ durante algum tempo e também é muito abordado esse assunto, eu comecei tendo fenda nas cordas vocais, e hoje tenho calos por causa da profissão. E por causa de não saber colocar a voz mesmo, por falar alto, gritar, isso vai prejudicando, eu melhorei bastante, porque eu gritava muito, hoje acontece de eu me corrigir quando estou falando muito alto, tentando preservar minha voz para que eu possa conseguir ir até o fim da minha profissão sem prejudicá-la mais do que já prejudiquei. [...] Quando eu era criança em escola, freqüentei um curso de música. [Foi] só esse que comecei no Sesi. [Este] foi o único contato direto com música que tive na minha adolescência. Quando fiz magistério não tinha [música] e nem quando fiz graduação. Quando comecei a trabalhar com a Educação Infantil, vi a importância da música e o quanto ela é uma forma prazerosa de alfabetizar, então foi isso que de certa forma me levou a buscar oficinas, sempre que ficava sabendo de alguma oficina ligada à música eu me inscrevia, se não podia eu ia para o sorteio, quando tinha a oportunidade, sempre que era possível eu participava de coisas ligadas à música, seja de instrumentos ou de música na sala de aula, tudo que estava ligada à essa questão eu ia atrás para ajudar a desenvolver isso em sala de aula. Teve um tempo em que o EmCantar selecionou minha escola para fazer parte. Eu queria participar, mas aconteceu que era sábado o dia todo e eu não tinha com quem deixar meus filhos, então complicou. Durante dois anos foi assim, hoje que acontece durante a semana e que eu poderia participar a escola não me deixou participar, porque ficaria complicado liberar o pessoal todo, então só quem tinha módulo na quarta-feira é que iria participar do sorteio, mas sempre que eu pude acompanhar o que o EmCantar⁴² faz, participar eu o fazia. A Profa.T.⁴³ por estar sempre muito ligada ao EmCantar o que ela pode trazer de conhecimento para me ajudar ela traz e eu sempre fui atrás e tentei saber, buscar. Já no curso de graduação⁴⁴ nem se tocava nesse assunto, tanto que me formei em 97, mas esse despertar para trabalhar com a música foi depois de 2000. Quando o EmCantar foi para a escola⁴⁵ nós já estávamos começando esse trabalho com a música, de levar a música, de cantar, antes era mais esporádico. Recordo que em 92 [1992], quando fui para a Leilão de Jardim, nós tínhamos eventos em que cada sala tinha que fazer uma apresentação. Lembro que eu optei por fazer uma apresentação de música, com a cara e com a coragem, eu tinha uma primeira série e foi na época do 5 de junho que é o dia da Conservação do Meio Ambiente e eu escolhi uma música [do cantor] Fábio Júnior que se chama “Nossa Casa Terra” e que falava sobre essa questão do meio ambiente. Montei uma coreografia e os meninos cantaram essa música. Então, de uma forma ou de outra, eu sempre fui para o lado dessa questão da música, de apresentar e tal, mas era

⁴¹ C. está referindo-se ao tratamento fonaudiológico.

⁴² A Profa. T. é a única professora de educação infantil desta escola que participa do projeto EmCantar

⁴³ Como já explicamos no capítulo II deste trabalho, optamos por utilizar somente as iniciais dos nomes das professoras colaboradoras para preservar suas identidades. Para os demais sujeitos que aparecem no decorrer do trabalho utilizamos nomes fictícios também para preservar suas identidades.

⁴⁴ Esta professora é habilitada em curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia.

⁴⁵ Esta professora está referindo-se à escola onde atua e onde desenvolvemos a presente pesquisa.

mais nesses eventos. Em sala de aula, às vezes, acontecia de trabalharmos em determinado conteúdo, usando a música como recurso. Quando eu e a Profa. Maria trabalhávamos com a terceira e quarta séries, nós trabalhamos com a música “Planeta Água” [do cantor] Guilherme Arantes, então, uma vez ou outra nós estávamos sempre buscando a música nesse tipo de recurso. Agora quando eu fui para a Educação Infantil a música se tornou mais presente, não só na hora de alfabetizar, mas até mesmo pelo prazer de cantar, gesticular, então passamos a ter a música mais presente na sala de aula. Mas disciplina na graduação que incentivasse, que mostrasse, nunca tive não. (Profa. C. entrevista em 04/12/2006) (Acréscimos nossos).

Eu arranho violão, não sei tocar violão, só sei algumas notas para cantar alguma “coisinha” com as crianças, mas eu não toco violão. Eu fiz um curso durante o curso de Artes⁴⁶ lá na Educação Física⁴⁷ para complementação de carga horária que se chamava recreação musicada. Esse curso me deu uma base para montar bandinha, trabalhar com música, histórias cantadas, esse tipo de coisa com as crianças na escola. Acrescentou muito do que eu sabia, mas, eu já fazia muita coisa daquilo que eu vi lá, por gostar mesmo. Eu fiz um pré-escolar muito bom e na minha escola foi trabalhado muito isso comigo quando eu era criança. Então eu cresci com essa coisa de cantar muito, sempre cantei muito, por gostar de participar, às vezes ouvia uma musiquinha⁴⁸ e já queria aprender ela, então por interesse meu mesmo. Nunca participei de cursos ou oficinas na área de música. (Profa. R. entrevista em 24/10/2006)

Tinha contato com parentes que são músicos, eu cresci junto, vendo eles tocarem violão, na época que eu era adolescente, tocar violão perto do pai era coisa de quem não tinha o que fazer, tinha que arrumar casa, fazer outra coisa e não perder tempo com isso. Essa vontade que eu tinha na minha época, eu não pude realizar porque ele não aceitava, achava que era coisa de quem não tinha o que fazer. E o tempo foi passando e fui deixando, fui fazendo outras coisas. Eu acho que a música está muito voltada para o lazer, ela tem a ver com um momento em que você estiver fazendo alguma coisa que não tem nada a ver com os seus afazeres de casa, um momento seu. Não só ligar o rádio e escutar um som, mas ter um instrumento para tocar, eu sempre tive muita vontade, talvez agora eu consiga. Quando eu fiz [o curso] normal nós não aprendíamos nem dar aulas realmente, a gente aprende mesmo é na sala de aula, até aqueles materiais didáticos que fazíamos nem condizia com a realidade da escola. Nunca passaram nada [sobre música]! Quando eu terminei o [curso] Normal em

⁴⁶ Esta professora é habilitada em curso de Educação Artística habilitação em Artes Plásticas na Universidade Federal de Uberlândia.

⁴⁷ A professora refere-se à disciplina ‘Recreação musicada’, oferecida pelo curso de Educação Física (UFU), e cursada pela mesma.

⁴⁸ Este termo é bastante recorrente na fala das professoras para se referir a canções do repertório infantil e/ou folclórico.

dezembro, em 28 de março do próximo ano eu fui para a prefeitura e me ofereci para dar aula na escola rural, naquele tempo não tinha concurso, você se oferecia, quem queria dar aula, naquela época a zona rural era muito distante, eu fui e fiz uma entrevista e comecei. Então eu terminei o Normal e já fui residir numa escola onde eu tinha que limpar a escola, fazer o lanche e ficava lá o mês inteiro, cuidava da escola, fazia toda a parte de escrituração, dava aula de manhã, à noite para os adultos e no intervalo ia cuidar da escola. Durante a aula eu fazia o lanche das crianças, era tudo eu mesma. Eu fiquei dois anos nessa escola com esse formato, passei a trabalhar em uma outra que fiquei um ano, eu ia de madrugada e voltava à tarde, sempre de carona porque não tinha transporte para me levar e me buscar, era bem precário mesmo nossa ida e vinda, depois fui para a Olhos D'água, que foi quando eu iniciei o curso [de pedagogia] em Barretos⁴⁹. Fiz a Pedagogia lá em três anos, depois fiz mais seis meses de pós-graduação. Em 2003 chegou aqui na escola um convite para quem gostaria de participar do projeto Emcantar, e como eu o conhecia, até relatei no meu memorial que música e cultura são muito presentes no bairro onde eu moro. Eu coloco como endereço Copacabana, mas o referencial do meu bairro é Patrimônio, que tem toda uma cultura de afro-descendentes, das famílias bem tradicionais, então a cultura lá é muito presente. Eu ficava muito curiosa porque o Emcantar começou o trabalho em uma escola de lá, e meu sobrinho estudava lá e me passava tudo o que acontecia, então conheci o trabalho do Emcantar voltado para a música. Eu fui no lançamento do primeiro cd, que eles gravaram com organização de uma coral com os alunos da escola do bairro, fiquei muito encantada, e quando veio o convite para a escola em 2003 eu me ofereci para participar. Nós fomos em quatro representantes da escola e de 2003 até agora 2006 participamos do EmCantar, das oficinas onde eles trabalham muito a música, com percussão, nos ensinam a trabalhar com materiais que nós mesmos podemos confeccionar, a trabalhar a percussão com as crianças, não só o material, mas também tirarmos da criança a expressão corporal, eles passam muito que o corpo também é um som. Eu aprendi muito isso, através de palmas, usando o corpo, pés, mãos, as expressões do corpo também, e de tudo um pouquinho, trazendo para a sala de aula as músicas que o Emcantar realiza com as escolas parceiras. Participei também da gravação de um cd. Esse ano eles convidaram aqueles professores que já estavam há três anos com o Emcantar, os demais que estavam entrando, que tinha seis meses ou um ano eles não convidaram. Tivemos momentos de ensaio, eles trabalhavam postura, educação da voz, aquecimento vocal. Então nós tivemos todo um momento preparatório de como colocar a voz, exercícios para fazermos em casa, e depois foi marcado um dia para gravarmos o cd em estúdio. Também já participei [de outros cursos, oficinas na área de música] até antes de montar aquela bandinha que lá no Emcantar eles deram muitas sugestões. Logo naquela semana chegou na escola um

⁴⁹ A Profa. T. cursou graduação (Curso à distância) em Pedagogia na Faculdade de Educação Antônio Augusto Reis Neves, Barretos-SP e especialização na mesma instituição.

encaminhamento falando dos cursos que seriam oferecidos, e teria uma oficina ensinando a montar uma bandinha rítmica. Eu participei. Veio para a escola a lista de material que teríamos que levar: arame, alicate, tampinhas abertas, tampinhas fechadas, cabo de vassoura, pote de sorvete, bastante coisa. Eu fui, fiz o curso, fora isso também participei de outros só de canto. Depois tiveram várias oficinas na UFU, teve a do Projeto Pátio e teve também a oficina de música sua e de Teresa⁵⁰, com aqueles jogos cantados, e foi bom que você depois esteve na escola. Às vezes esquecemos [as atividades musicais] porque naquele curso nós vivenciamos os ritmos, depois aprendemos a letra mas, esquecemos um pouco o ritmo, e aquele dia que você veio na escola foi bom porque nós relembramos. Em meu curso não houve disciplina que nos preparasse para o trabalho com música. Eu não sei se hoje isso [a música] está sendo atendido, mas na minha época não tinha nada voltado para a música. (Profa. T. entrevista em 07/10/2006) (Acréscimos nossos).

Observamos nos relatos das três professoras unidocentes como o contato com música na infância marcou a vida musical dessas professoras, mesmo que tenha acontecido em experiência de execução musical e também na apreciação, como forma importante de envolvimento com música. Não podemos negar que a audição é uma atividade que também proporciona envolvimento direto com música. Para Swanwick (1979) ela consiste em uma atividade central no ensino-aprendizagem de música. A argumentação de Swanwick (1979) esclarece e exemplifica essa questão:

A audição, entretanto, significa responder a apresentações de música como audiência. É uma forma muito especial de envolvimento com o performer, um sentido de estilo musical relevante para a ocasião, uma vontade de ‘ir com’ a música, e finalmente, talvez a mais rara, uma habilidade de responder e relacionar-se intimamente com um objeto musical como um entidade estética. Isso se aproxima de um estado de contemplação [...] a audição é a razão central para a existência da música e o objetivo constante e final da educação musical. (SWANWICK, 1979, p.10)

No relato da Profa. R esta nos diz ‘crescido com essa coisa de cantar muito’. Fala, também, de ter feito uma pré-escola onde a música, mais especificamente o canto, era bastante presente. A Profa. T. caracteriza o ambiente familiar como musical. Nos conta que na infância teve contato com parentes músicos e que cresceu vendo e ouvindo eles tocarem violão. A Profa. C. também comenta que tem familiares que lidam com música. Desse modo,

⁵⁰ Trata-se da oficina: “**A educação Musical na sala de aula**” ministrada pela pesquisadora e pela professora Ms. Maria Teresa de Beaumont, no curso de **Formação de professores e cotidiano da escola**, promovido pelo projeto PACTo- Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentamentos de Reforma Agrária do Triângulo Mineiro. UFU, Faculdade de Educação. A oficina foi realizada no mês de maio de 2006, na UFU, perfazendo uma carga horária de 6 horas/aula.

compreendemos que todas as professoras tiveram oportunidades de contato com música, mesmo que de formas distintas. Nesse sentido, concordamos com Beaumont (2003) ao colocar que:

Compreendemos, assim, que as práticas musicais familiares caracterizam-se como uma ‘formação não formal’, porque não é escolar, mas cujo papel não pode ser negligenciado, quando buscamos refletir sobre a maneira como as professoras trabalham com Música, no processo ensino-aprendizagem. (BEAUMONT, 2003, p. 20).

Quanto à formação musical, destacamos nas falas das professoras que todas tiveram alguma experiência na formação escolar. A Profa. C., por exemplo, fala sobre o curso de violão que freqüentou no SESIMINAS na sua adolescência. Acrescenta que não deu continuidade nos estudos musicais pela falta do instrumento musical em virtude da condição financeira de seus pais, os quais, na época não tinham dinheiro para comprar o instrumento. E comenta que esse foi o motivo para não prosseguir os estudos de música.

A Profa. T. recorda-se, com mágoa, do preconceito do pai, ainda na sua adolescência com relação a quem tocava violão. Recordando o que a Profa. T. narra sobre seu pai, segundo ela mesma temos que:

tocar violão perto do pai era coisa de quem não tinha o que fazer, tinha que arrumar casa, fazer outra coisa e não perder tempo com isso. (Profa. T. Entrevista em 07/10/06)

O preconceito não era somente de seu pai, pois é sabido que no Brasil⁵¹ no começo do século XX, o violão apesar de ser um instrumento essencialmente urbano passou por um período que foi visto como um instrumento tocado por boêmios e tocadores de rua. O preconceito em relação ao instrumento só foi amenizado a partir do momento em que este ganhou as salas de concertos. Nesse sentido, percebemos que apesar dos avanços na história do violão, ainda no cotidiano das pessoas há reminiscência desse preconceito.

A Profa. R., por sua vez, comenta que “arranha” o violão, mas enfatiza que não sabe tocar. No entanto, não dá maiores explicações sobre como aprendeu a “arranhar” o instrumento. Assim, percebemos que é nas experiências das professoras e com o contato com

⁵¹ O violão também se tornou o instrumento favorito para o acompanhamento da voz, como no caso das modinhas e, na música instrumental, juntamente com a flauta e o cavaquinho, formou a base do conjunto do choro. Por ser usado basicamente na música popular e pelo povo, o violão adquiriu má fama, instrumento de boêmios, presente entre seresteiros, chorões, tornando-se sinônimo de vagabundagem. Assim o violão foi considerado durante anos. (DUDEQUE, Norton. *O violão no Brasil*. Curitiba, 1958. <http://www.violao.hpg.ig.com.br/oviolaonobrasil.html> acessado em 31/06/07.

o instrumento violão, seja por meio da execução instrumental e aprendizagem do instrumento ou por meio da apreciação (audição) que as professoras constroem um conhecimento de música. O fato de todas elas pretenderem ou desejarem tocar um instrumento musical também nos sinaliza o que pensam e sentem em relação à música. As professoras explicitam o desejo de se envolver com música por meio da *performance*: ‘tocar violão para acompanhar as crianças’. Além do que elas têm em comum – todas apreciam a música e acham que ela é importante – também percebemos que todas demonstram o desejo de se relacionar melhor com o instrumento violão, e de ‘tocar bem’, mesmo que isso não tenha acontecido concretamente.

Quanto ao trabalho que desenvolvem na sala de aula observamos por meio dos relatos das professoras que mesmo que as experiências com música na infância e adolescência tenham sido diferentes e não necessariamente experiências envolvendo a *performance* instrumental, marcaram a vida musical dessas professoras e contribuíram para o fortalecimento e a construção de um trabalho com música na escola com seus alunos. Como exemplo, a Profa. C. comenta que canta com os alunos na sala de aula, apesar de afirmar não gostar de sua voz e de pensar que é desafinada e vê a música como uma forma prazerosa de alfabetizar as crianças. A Profa. R diz que gosta de trabalhar com música e que já trabalha há muito tempo com música por gostar de cantar. A Profa. T. acredita que a música está voltada para a questão do lazer, do relaxamento e livre expressão de sentimentos e que ainda tem vontade de aprender a tocar um instrumento musical.

Na formação inicial recebida nos anos de graduação a presença da música como uma das modalidades da área de Arte, não foi contemplada nos cursos freqüentados pelas professoras colaboradoras. Essa questão apesar de não ser nosso foco de pesquisa não escapa de ser mencionada, até porque percebemos que a ausência de formação musical de professoras unidocentes acaba por interferir em suas práticas pedagógico-musicais. Portanto, nossas colaboradoras foram unânimes em afirmar que não tiveram na graduação nenhuma disciplina que as preparasse para um trabalho com música.

Em relação à participação em cursos de música e oficinas, depois de terem optado pela profissão docente, todas as professoras disseram ter freqüentado algum curso. Somente a Profa. R, apesar de gostar e de trabalhar com música na sala de aula, nos informou ter feito apenas uma disciplina ainda no curso de graduação. Segundo ela, nunca participou de cursos ou oficinas na área de música.

O gosto pela música e por desenvolver um trabalho com essa linguagem tem motivado pelo menos duas das professoras a procurar por cursos e oficinas na área. Não sabemos por

que motivo a Profa R. não tem buscado aprimorar o trabalho em cursos e oficinas na área de música uma vez que possui formação inicial em Artes Visuais. Contudo, avaliamos que as experiências musicais ‘não formais’ ainda que não possam ser consideradas suficientes do ponto de vista de uma Educação Musical, não podem ser ignoradas visto que as professoras unidocentes utilizam-se de conhecimentos musicais construídos em várias de suas experiências, momentos em que estiveram em contato com a linguagem musical e também no cotidiano de seu trabalho docente, construindo práticas musicais na escola com os alunos.

As narrativas das professoras unidocentes revelam aspectos importantes da formação inicial e da ausência de música nesse processo. Demonstram, porém, aspectos da formação musical que possuem e das experiências musicais vividas por elas em diferentes momentos da carreira docente, na infância e na vida de modo geral. Observamos como as experiências com música marcaram suas vidas, seus pensamentos sobre o ensino de música na Educação Infantil e sua prática docente. A partir desses relatos podemos compreender que a formação docente não se dá apenas nos cursos de formação inicial, mas na vida, na escola, no trabalho com as crianças e com seus pares. Nesse sentido, Fontana (2000) argumenta que:

Se a escola foi um dos espaços de nossa formação, esta se estendeu para além dos limites daquela, porque também nos fizemos professoras nas relações de aprendizado com nossos alunos, com nossos filhos, com os moradores dos bairros populares, pela aproximação de suas vivências e dos seus valores, procurando compreender o sentido e a função da educação nas suas vidas. (FONTANA, 2000, p.123).

A partir das falas das professoras sobre suas experiências de vida com música e respectivamente sobre sua formação musical podemos compreender até que ponto as experiências com música as marcaram, tanto em seus pensamentos quanto em suas práticas musicais construídas no cotidiano das salas de aula de Educação Infantil e principalmente, o quanto essas experiências de vida marcam e delineiam o gosto pela música e pelo trabalho musical na Educação Infantil.

3.1.2 Sobre os papéis ocupados pela música na Educação Infantil

A música na escola, especificamente na Educação Infantil, frequentemente aparece relacionada a diversos objetivos que não são propriamente musicais. Isso é verificado nesta

pesquisa e corroborado por outras pesquisas⁵² (Penna e Melo, 2006; Fonterrada e Soler, 2006; Wille e Oliveira, 2006; Brito, 2003; Beyer, 2001; Maffioletti, 1998) que evidenciam situações similares. Nesse sentido, é importante salientar que o ensino de música vem se configurando no contexto escolar, conforme apontam as pesquisas, como ferramenta de auxílio para vários usos e funções e, principalmente, no processo de aprendizagem de outras áreas de conhecimento. Dados como estes remetem a questionar sobre os usos e as funções que a música tem assumido na escola, colocando-a como pano de fundo em diversas atividades e no currículo, desvalorizando-a como área de conhecimento. No campo da Educação Musical muito se tem discutido a esse respeito. Nesse sentido, Figueiredo (2002) salienta que:

A educação musical nas escolas brasileiras está diretamente relacionada a diversos modos de pensar sobre a função da música na formação dos indivíduos. Música pode ser compreendida como lazer ou entretenimento, enfatizando seu caráter social; a música como instrumento de controle e disciplina, enfatizando questões cívicas e morais; música como forma de conhecimento, abarcando aspectos da cognição humana. Seja qual for o objetivo da educação musical, tal atividade tem sido relegada a um plano secundário e muitas vezes está apenas atrelada a uma educação artística escolar, como mais uma das áreas que compõem as artes de um modo geral, sem maiores compromissos educacionais (FIGUEIREDO, 2002, p. 43).

Desse modo, conforme as narrativas apresentadas a seguir pelas professoras unidocentes para o papel da música na Educação Infantil, o que encontramos de mais significativo por meio de entrevistas e de nossas observações na escola é a que se relaciona ao uso da música como recurso didático para o ensino de diversos conteúdos escolares. Foi bastante comum na fala das professoras o argumento de que a música é importante no processo de alfabetização das crianças e como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas e também com meio para o relaxamento e a socialização. A Profa. R. fez o seguinte comentário:

[...] o papel da música no ensino infantil é de suma importância, porque enquanto a criança canta, ela relaxa, aprende algum conteúdo colocado aproveitando o gancho da música, enquanto também é um momento de recreação, um momento de prazer para a criança e para nós também [...] a música é um momento de prazer, porque enquanto a criança canta, ela se desliga de um mundo real para ir para um mundo imaginário. Esse mundo imaginário é importante para o crescimento da criança como ser humano, como pessoa. Quando a criança visita o mundo da fantasia ela desenvolve muito o cognitivo

⁵² A questão da formação musical do profissional da educação infantil se configura em uma temática que vem sendo bastante discutida por diversos pesquisadores na área da educação musical como Bellochio, Figueiredo, Pena e Melo (2006), Beaumont (2003), Joly, Maffioletti, Coelho de Souza (1997), Torres. Estes estudiosos têm se preocupado em investigar a formação musical de professores unidocentes da educação infantil e séries iniciais.

dela, e isso é importante [...] Algumas histórias cantadas, por exemplo, fazem com que a criança crie uma historinha mental, de imaginar um quadro e talvez até produzir alguma coisa, mas como eu trabalho com o ensino infantil e não estou alfabetizando ainda, é mais como um recurso lúdico. Mas, quando eu trabalhei com a primeira série eu aproveitava para criar, construir frases, para poder produzir textos [...]. (Profa. R. Entrevista em 24/10/06)

Nesses trechos da fala da Profa. R podemos compreender a associação entre a música e o lúdico, o ensino de música e a língua portuguesa. Concordamos que a música possa também ser um recurso lúdico, até porque entendemos a contribuição do lúdico para a educação, para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, e como expressão da cultura infantil. Estamos aqui nos referindo a uma abordagem do lúdico ‘não em si mesmo’, mas como um componente da cultura historicamente situada (MARCELLINO, 1989). Compreendemos também que o lúdico inclui a experiência estética, assim como a música, que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos se vivenciada de uma maneira integral e considerada como objeto de conhecimento. O lúdico é uma dimensão importante, e a Arte, a Música, é uma manifestação essencial dele. Assim, defendemos que a música não é somente meio, é área de conhecimento com fim em si mesma. Portanto, chamamos a atenção para a associação entre a música e a língua portuguesa. Nessa visão o que prevalece é a concepção de uso da música, prioritariamente, como recurso didático.

A partir da fala anterior percebemos uma falta de suporte conceitual dos elementos musicais fazendo com que se estabeleçam suposições com relação aos efeitos da música na vida humana. É importante frisar que isso provoca sérias implicações educacionais. E nesse sentido, Swanwick (1979) alerta que quando a música é vista somente como uma fonte de prazer, a prática educacional provavelmente será afetada por essa posição, tanto na sua aplicação quanto na sua experiência. Esse autor argumenta que:

[...] apesar do prazer fazer parte da experiência musical, seria um absurdo limitá-la a este tipo de função. O interesse dos educadores pela música se deve principalmente pela capacidade de “comunicar” um significado e também pelo o que as relações musicais têm com o que se chama de “emoções”. (SWANWICK, 1979, p.3)

A Profa C. considera que a música auxilia no desenvolvimento de outras disciplinas. Abaixo apresentamos dois momentos em que a professora argumenta:

[...] Na música da ‘Mariana conta’⁵³ eu trabalhei a matemática. O tempo todo trabalhei a matemática, a quantidade, conta um, conta dois, conta três, então trabalhei a questão dos numerais, do símbolo e da quantidade, fazendo um gancho com a matemática. Geralmente, no pré 6, procuramos fixar muito a questão da quantidade até o número dez. E na [música] da moradia⁵⁴, por exemplo, foi um gancho com a geografia e a história, então estamos trabalhando um dos conteúdos que é a escola e a casa. E tantas outras, depende da música, se é gotinha d’água, se leva para o lado da ciência, da valorização da água [...] [...] A música também ajuda muito a trabalhar a questão da lateralidade, dentro e fora, que são conceitos matemáticos de pré-requisito nessa série, direita e esquerda, maior e menor, então a música é também muito usada como recurso para desenvolver uma atividade, eu não preciso trabalhar direita e esquerda no papel, não preciso fazer uma atividade mimeografada ou digitada para trabalhar esse determinado conhecimento, posso fazer através de jogos, e a música também entra nisso[...]. (Profa. C. Entrevista em 04/12/06) (Acréscimo nosso).

Nesta fala percebemos que a música é utilizada em momentos interdisciplinares. A professora diz utilizar a música para trabalhar conceitos considerados pré-requisitos na aprendizagem da matemática. Outro exemplo dessa utilização da música na matemática, pode ser dado pelo que a Profa. R. comentou e que foi registrado em nota de campo.

Estávamos subindo para o refeitório acompanhando as crianças. Enquanto elas iam correndo na nossa frente, a Profa R. ia gritando para que não corressem pois poderiam se machucar. Como havia presenciado os momentos de cantoria em sua sala de aula onde cantavam saudando uns aos outros, cantavam os dias da semana, cantavam para realizar a chamada, entre outras canções que cantaram para mim, resolvi lhe perguntar quais as possíveis relações que ela acha que poderia estabelecer entre a música e outras áreas de conhecimento. Ela então me respondeu: -Olha, por exemplo, se

⁵³ A professora estava se referindo à música “Mariana conta” que tem a seguinte letra: Mariana conta um/ Mariana conta um, é um é Ana/ Viva a Mariana/ viva a Mariana/ Mariana conta dois/ Mariana conta dois, é um, é dois é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta três/ Mariana conta três, é um, é dois, é três, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta quatro/ Mariana conta quatro, é um, é dois, é três, é quatro, é Ana/ viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta cinco/ Mariana conta cinco/ é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta seis/ Mariana conta seis/ é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é seis é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta sete/ Mariana conta sete/ é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é seis, é sete, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta oito/ Mariana conta oito/ é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é seis, é sete, é oito, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Marian conta nove/ Marian conta nove / é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é seis, é sete, é oito, é nove, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta dez/ Mariana conta dez/ é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é seis, é sete, é oito, é nove, é dez, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana.

⁵⁴ A professora está se referindo a música “Quem mora? Utilizada na sala de aula conforme veremos a letra mais adiante nas páginas a seguir.

estivermos trabalhando com sistemas de numeração, eu posso trabalhar com alguma música que trabalha números, a questão do antes, do hoje, do amanhã, alguns conceitos mesmo que podemos usar, mais é em nível de matemática, que a música ajuda muito[...].(Profa. R. nota de campo n. 10, 29/06/06)

Com relação aos vários usos e funções da música no contexto escolar as professoras colaboradoras foram unânimes em afirmar que por meio da música também se desenvolve a atenção, prontidão e a disciplina das crianças pequenas, qualidades consideradas por elas como fundamentais ao processo de alfabetização. Como exemplo, podemos apresentar a fala da Profa. T. ao relatar que

[a música] desenvolve muito a atenção, a disciplina. A partir do momento que eu comecei a trabalhar até mesmo a bandinha, a concentração dos meninos melhorou, a hora de cada um tocar, esperar a hora do outro começar. Então teve mudanças no comportamento das crianças. (Profa. T. Entrevista em 17/10/06) (Acréscimo nosso).

De maneira similar a Profa. C. comenta

[...] A música pode ser um instrumento de auto-disciplina para as crianças (Profa. C. Entrevista em 04/12/06).

Ainda sobre o papel da música na Educação Infantil as professoras colaboradoras acreditam que a música pode contribuir em vários momentos da rotina escolar como na formação de hábitos e de valores, nas festividades, nas datas comemorativas do calendário escolar, conforme já constatado e criticado por vários pesquisadores como Tourinho (1993); Beaumont (2003); Souza *et al.* (2002) em suas pesquisas. Assim, percebemos que a música aparece sempre relacionada com algum outro conteúdo disciplinar e curricular. Isso pode acontecer, por um lado, trazendo benefícios para o processo de ensino-aprendizagem das demais áreas de conhecimento trabalhadas na Educação Infantil, e para a interdisciplinaridade, como recurso de aprendizagem. Por outro, deixa de lado a música como área de conhecimento, as questões específicas que poderiam ser trabalhadas como ritmo, pulso, apoio, sonoridade e afinação, entre outros elementos específicos dessa linguagem.

Um uso bastante recorrente para a música na prática das professoras pode ser observado nos momentos de alfabetização. Todas as professoras colaboradoras afirmaram

fazer uso da música para esse fim. Nos trechos abaixo retirados das entrevistas e notas de campo podemos ilustrar alguns usos da música com esses fins no cotidiano escolar.

O sinal para o recreio acabara de soar. As crianças ficaram um pouco agitadas e algumas perguntaram se já podiam sair da sala. A Professora T. respondeu que sim, mas, com cuidado para não se machucarem. Quando todas haviam saído eu e a profa. T. saímos da sala conversando sobre a aula. Ela acabara de realizar algumas brincadeiras cantadas com as crianças. As atividades eram de um cd que ela havia adquirido no curso de formação continuada para professores da Educação Infantil neste ano de 2006 no CEMEPE. O referido cd tratava de uma coletânea de jogos cantados de um tal Prof. Bahia. Eu não o conhecia. Mas ela havia comprado o cd e afirmou-me ter levado para a sala de aula algumas vezes para as crianças ouvirem. Então ela comentou que as crianças gostam muito desse material, e das outras músicas e brincadeiras que ela levava para a sala de aula. Nessa ocasião eu estava com o gravador em mãos. Perguntei-lhe com qual função utilizava música na sala de aula. E perguntei se ela se importava se eu ligasse o gravador. Ela parou, pensou e então respondeu que não se importava. E continuou...[...] “eu acho que a música é tudo, é alegria, e o prazer, além disso, é poder oportunizar para a criança a linguagem, a letra e, eu alfabetizo através disso, através das letras das músicas, dos jogos, então acho que a música contribui em todos os momentos na Educação Infantil”.[...] Profa. T. nota de campo n. 14, em 07/07/06)

[...] As atividades com a música são boas, elas permitem a aprendizagem tanto quanto se fosse um outro texto, se fosse um texto de uma história, qualquer outro texto, ela me dá a oportunidade de trabalhar as mesmas coisas, só que a música tem uma magia, tem um prazer, igual essa semana estou trabalhando a música da dona aranha⁵⁵, ela de certa forma contagia, e a criança memoriza muito fácil aquela música e aquilo ajuda, porque mesmo essa leitura em que o aluno canta assim “a dona aranha subiu pela parede” isso também é uma forma de ler, também é um contato com a leitura, ler não é só decodificar, é o que você falou: a leitura de mundo, não é só silabar para formar as palavras, decodificando; quando ele também vai ao quadro, eu sei o que está escrito e que ele canta, isso é uma forma de ler também, e a música permite muito isso. Agora os outros textos, às vezes, se tornam mais difíceis da criança memorizar, a parlenda e os trava-línguas são tipos de linguagens que também oportunizam isso. Então eu sinto que é uma forma prazerosa dos alunos aprenderem a ler e a escrever, porque ler e escrever parece uma coisa tão simples

⁵⁵ A música era “Dona Aranha” e dizia assim: Dona Aranha subiu pela parede /Veio a chuva forte e a derrubou/A chuva parou e o sol já vai saindo/ Venha, ver a aranha que já tornou subir.

para nós que já conseguimos e adquirimos esse conhecimento, mas para a criança não é, para ela é um bicho no qual ela tem que desvendar[...] a música também, dependendo da letra e da história, contribui de várias formas, ela traz palavras desconhecidas para se trabalhar no vocabulário, ela traz ensinamentos. Por exemplo, a música do atirei o pau gato, é uma música polêmica, é de certa forma uma música que fala da violência, então ela me deu a oportunidade de falar sobre essa questão, é certo atirarmos o pau no gato? Isso é correto? Devemos fazer esse tipo de coisa? A música diz isso, mas isso é correto? Trabalhar a questão da consciência com a criança, o que a música trouxe, se é um conhecimento positivo ou se é um conhecimento negativo, esses tipos de coisa; valores. Até teve aquela música da borboletinha que termina a música falando que está esperando na porta do hospital para te dar um pau, eu falei para eles que isso não estava certo, que estavam enfiando a letra da música, que não estava legal, e convenci-os que tínhamos que buscar rimas que combinava, e passou a ser mingau que dava para o Nicolau, e agora eles mesmos falam que vão assim, porque eu falei para eles que não tinha problema, mas era esquisito falar que amanhã te dou um pau lá na porta do hospital, se você pensar bem, alguns falam que é bobagem, coisa à toa, a criança estar falando isso, mas por trás de toda palavra, de toda expressão nossa, nós reforçamos nossos valores, então eu tomo cuidado.[...] Então eu tento fazer uma contextualização com a questão da música, da letra, quando vejo que é necessário e a questão que falei também do vocabulário, muitas vezes o aluno pergunta que palavra é essa? O que isso quer dizer? Então, tentamos aumentar o vocabulário [...]. (Profa. C. Entrevista em 04/12/06)

Na narrativa acima também observamos outra função corrente da música. São funções destinadas a ensinamentos diversos para a vida, formação pessoal, moral para transmissão de valores, interpretação de textos e para despertar a consciência das crianças. Percebemos na narrativa da profa.C. sua concepção de alfabetização e uma possível forma de trabalhar interdisciplinarmente com a música.

Em pesquisas sobre o ensino de música nas séries iniciais Figueiredo e Silva (2006) verificam situações não diferentes da Educação Infantil, observadas também por nós, na pesquisa. Assim, corroboramos os achados dos autores quando apontam que:

[...] É bastante comum o uso da música como auxiliar para a aprendizagem de outros conteúdos ou ainda como atividade de relaxamento e divertimento na escola. Esta situação é decorrente de vários fatores. Um deles certamente está relacionado à falta de preparação musical dos professores das séries iniciais que, quando incluem a música em suas atividades, o fazem de maneira superficial em função de não terem vivenciado experiências significativas e consistentes nesta área do conhecimento ao longo de sua formação escolar (FIGUEIREDO; SILVA, 2006, p. 1)

Quanto ao papel da música na Educação Infantil todas as professoras colaboradoras foram unânimes em defender a importância da música nesse contexto justificando que contribui no processo de socialização das crianças pequenas e também por ajudar a construir a sensibilidade. A esse respeito, a Profa. C. defende que a música auxilia a criança no desenvolvimento de habilidades necessárias à aquisição de conhecimentos das demais áreas consideradas tão ou mais importantes que a música. Segundo a professora a música trabalha a percepção e a prontidão das crianças para apreenderem os conteúdos escolares e auxilia na disciplina dos alunos. Ela ainda coloca que a música pode contribuir no processo de formação pessoal das crianças e também na formação do conhecimento sistematizado.

[a música] é importante, ela desempenha um papel de contribuição de todas as formas, tanto de desinibição das crianças... nessa faixa etária [Educação Infantil] nós trabalhamos muito a questão da socialização, então a criança que nunca estudou e chega na sua sala, e a música ajuda na socialização, porque os alunos se sentem soltos, livres e conseguem, aos poucos, se manifestar de uma forma ou de outra, passam a cantar, a fazer gestos, e com isso ele vai conseguindo se socializar no meio em que está. Eu vejo que a música trabalha a sensibilidade na criança. [...] a música contribui no processo de formação das crianças; tanto na formação do conhecimento sistematizado, como na formação pessoal, porque vamos convir que uma criança tímida, fechada, que tem dificuldade de se expressar, que a música vem como um instrumento importante para que essa criança passe a se comunicar, a partir daquele momento que ela se solta, ela consegue trazer na vida daquela pessoa todo um bem (Profa. C. Entrevista em 04/12/06, acréscimos nossos).

As professoras acreditam que a música pode contribuir com as demais áreas de conhecimento trabalhadas na Educação Infantil como recurso, de forma interdisciplinar e que também poderia estar no currículo como disciplina. Neste caso reconhecem a necessidade da presença na escola de um professor especialista em música, o qual ainda não faz parte do quadro de professores da escola pesquisada. Desse modo, a análise dos dados nos revela que, a música é concebida pelas professoras unidocentes mais como ferramenta de apoio para as diversas atividades na Educação Infantil. Esta idéia utilitarista da música, nesse contexto, é predominante, apesar de algumas professoras dizerem que consideraram a música também como área de conhecimento com contornos próprios.

Assim, quando perguntamos a elas sobre o modo como a música acontece na escola, ou seja, se é utilizada como área de conhecimento ou recurso para ensinar conteúdos de outras áreas, obtivemos as seguintes respostas:

[...] Ela é uma área do conhecimento sim, talvez eu não tenha a clareza de dizer para você em todos os itens como essa área de conhecimento seria trabalhada, eu tenho uma noção, mas talvez não tenha uma noção precisa de como ela seria trabalhada na área de conhecimento. Mas eu sei que a música também é um recurso, no nosso caso, que não temos essa formação, ela é muito mais um recurso, por mais que eu tenha noção de que ela é uma área de conhecimento. (Profa. C. Entrevista em 04/12/06).

[...] Para mim é mais recurso, porque eu não tenho esse conhecimento [musical], nem a escola tem para oferecer, não tem professor para isso (Profa. T. Entrevista em 17/10/06). (Acréscimo nosso)

[...] como recurso você pode usar em algum momento em que você planejou uma aula e queria alguma coisa a mais para complementar aquilo enquanto recurso. Mas enquanto área de conhecimento também está ligada, as duas coisas são muito parecidas, na área de conhecimento você pode, por exemplo, trabalhar uma música com os dias da semana e eu canto os dias da semana, então a criança acaba conhecendo e aprendendo porque canta todo dia, uma coisa que era muito difícil para ela gravar, se fosse para eu ensinar segunda-feira, depois terça, depois é quarta, enquanto eu canto isso ela aprende a melodia e grava muito mais, acaba que fica sendo um recurso também. As duas coisas são muito ligadas (Profa. R. Entrevista em 24/10/06).

A partir da fala da Profa. R. percebe-se que esta ainda não havia entendido o que seria área de conhecimento, porém, após esclarecimentos nossos, no momento da entrevista, ela percebeu melhor essa dimensão do ensino de música, apesar de ainda assim permanecer dizendo que utiliza a música mais como recurso. E acrescentou:

[...] Eu não trabalho como área de conhecimento. Porque eu teria que ensinar compasso, teria que ensinar o tempo de música, a criança ir marcando o tempo e entender essa coisa para eu poder trabalhar harmonia, grave, agudo, e eu não trabalho nada disso [...] só que eu já trabalho a música de uma maneira informal, sem o compromisso de ensinar as matérias inerentes à música.(Profa. R. Entrevista em 24/10/06).

Porém, por meio das narrativas das professoras percebemos que há nuances de opiniões sobre a questão da música se constituir em uma área de conhecimento ou um recurso didático para o ensino-aprendizagem de outras áreas do conhecimento. Enquanto a Profa. C. reconhece a música como área de conhecimento, porém, sem a noção clara de como deveria ser trabalhada como tal, afirma fazer uso dela como recurso. A Profa. T. possui opinião semelhante e justifica o fato da música estar na escola como recurso pela falta do professor especialista em música e pela pouca formação musical que possui. Já a Profa R. demonstra ainda não ter conseguido distinguir essas duas questões na música. Porém, deixa claro sua postura em fazer uso da música como recurso o que ela chama de “*trabalhar música de maneira informal*”.

Ainda em relação ao modo como o ensino de música caracteriza-se na escola a Profa. R. disse que, no seu modo de ver, deixa muito a desejar por falta de formação delas. A música se caracteriza como recurso didático. Porém, afirma terem acontecido mudanças positivas com a parceria da escola com o projeto “*EmCantar*”. Assim, percebemos que as professoras têm afirmado aprender muito com o projeto. Para a Profa.. T., a música se caracteriza mais como recurso, devido à pouca formação musical das professoras e pela ausência do professor especialista. Já para a Prof. C. a música é uma área de conhecimento com todas as suas especificidades, porém, acredita ser também um recurso, principalmente no trabalho delas, que não possuem formação musical.

Vale a pena registrar que, também durante o período em que estivemos na escola percebemos, conforme será anunciada mais adiante, a falta de estrutura da escola para implantar o ensino de música na Educação Infantil. Outros fatores importantes são: a ausência do professor especialista em música, atuando na Educação Infantil; a falta de formação musical das professoras unidocentes e falta de estrutura física na escola como materiais e infra-estrutura para aulas de música.

Para tanto, destacamos os aspectos seguintes que julgamos serem pertinentes abordar: a questão de quem deve ensinar música na Educação Infantil, sobre os recursos materiais disponíveis na escola, o (des)conhecimento das professoras a respeito dos documentos curriculares para o ensino de música, bem como sobre os gostos, as preferências musicais e repertório na sala de aula.

Assim, com relação à presença do professor especialista em música na escola, as professoras defendem a presença deste, apesar da escola não contar com ele no quadro de

professores. Por meio de entrevistas e conversas informais as colaboradoras expressaram suas opiniões sobre *quem deveria ensinar música na Educação Infantil*.

3.1.2.1 Sobre quem deve ensinar música na Educação Infantil.

Embora as professoras unidocentes tenham defendido que elas mesmas podem desenvolver um trabalho com música na escola, tentam justificar as práticas pedagógico-musicais desenvolvidas pela ausência de formação, mostrando-nos as possibilidades e os limites para o ensino de música na escola a partir da realidade presente. As professoras unidocentes não se sentem seguras para trabalhar com música na escola, fazem como podem e de certo modo, sabem que o que fazem está aquém do que poderia ser feito. Esse fato é evidenciado por nós na pesquisa quando elas afirmam ser “metidas” à trabalhar com música na sala de aula; que só “arranha o violão”, não sabe tocar direito; quando alegam “serem desafinadas” para cantar com as crianças, ou que “sabem pouco” de música, para trabalhá-la como área de conhecimento. Desse modo, comungamos com Figueiredo (2005) ao afirmar que “a falta de formação musical das professoras unidocentes promove uma falta de confiança das professoras com relação a esta área no currículo escolar”.(p.2).

Portanto, como a escola em que atuam não conta com o professor especialista, elas atribuem a tarefa de ensinar música a elas mesmas. Porém, as professoras, de modo geral, defendem a importância do professor especialista em música na Educação Infantil e acreditam que elas também podem trabalhar com a linguagem musical. Os trechos retirados das entrevistas ilustram esta questão.

[...] como não tem especialista eu acho que tem que ser através de mim mesma, eu não posso ficar esperando, nada acontecer por acaso, então eu tenho que partir, que buscar e tentar fazer o que estiver ao meu alcance para trabalhar [...] (Profa. T. Entrevista em 17/10/06.)

[...] primeiramente eu acho que o professor especialista tinha que começar e eu poderia auxiliar porque tenho outros conteúdos a passar, mas isso também não desliga do compromisso de colaborar. Só que já trabalho a música de uma maneira informal [como recurso], sem o compromisso de ensinar as matérias inerentes à música. Mas aqui não tem professor de música, tem professor de artes plásticas, esse é o problema da rede [municipal de ensino], vai ser muito difícil você encontrar na rede professores de música [...] (Profa. R. Entrevista em 24/10/06) (Acréscimos nossos)

Concordamos, especialmente com a colocação da Profa. R. quanto à escassez do professor especialista em música atuando nas escolas de Educação Infantil e até mesmo nas séries iniciais do ensino fundamental não só da rede municipal, mas, da rede estadual de educação na cidade de Uberlândia, MG. Nesse sentido, Borges e Ribeiro (2002) em pesquisa realizada sobre mapeamento parcial do ensino de arte na Educação Infantil em dez escolas de Uberlândia/MG concluem que no que se refere à habilitação dos professores de arte, quando as escolas, em sua maioria, possuía professores especializados, tinha como habilitação a Licenciatura em Artes Plásticas.

Os relatos acima sinalizam a realidade atual do ensino de música na Educação Infantil, e demonstram também que esse nível de ensino permanece sendo campo fértil que demanda um ensino de música. Nesse sentido, faz-se necessário investir na formação musical dos professores unidocentes conforme coloca Souza *et al.* (2002) salientam:

[...] é preciso investir nas capacidades e possibilidades de desenvolvimento musical do professor de séries iniciais [e da Educação Infantil]. Além de contribuir com a atuação deste professor, que, muitas vezes, não se sente preparado para ensinar música, esse investimento poderia suprir a escassez de professores especialistas. Sabemos que são poucas as escolas que contam com um professor especialista em música e, notadamente, esse espaço vem sendo ocupado por professores de outras áreas que, por vezes, ministram a disciplina de música sem ter o mínimo preparo. Essa também seria uma forma de auxiliar o trabalho dos professores especialistas, quando estes estivessem presentes nas escolas. (SOUZA *et al.* 2002, p. 76)

Assim, entendemos que nos espaços escolares em que não se conta com a presença de professores especialistas em música, o trabalho pode ser realizado pela professora unidocente já que esta lança mão do uso da música, mesmo como “suporte” e “auxílio” para a aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. E a esse respeito, Figueiredo (2001) afirma:

Parece que temos uma situação ainda sem soluções: o professor especialista em música não está atuando em todas as séries escolares ou quando está presente atua com uma carga horária mínima em aula: por outro lado, o professor generalista está todo o tempo com as crianças na escola e poderia tirar proveito desta experiência integradora em educação. A integração, interdisciplinaridade, trabalhos em conjunto, retomam alguns aspectos da polivalência e uma grande parte dos professores de arte abomina tal idéia. A possibilidade de integração das áreas não significa que os professores nas escolas estarão invadindo territórios alheios, mas sim, aponta para uma educação mais significativa, sem tanta fragmentação, que leve em conta os saberes da humanidade, incluídas as artes nestes saberes. (FIGUEIREDO, 2001, p. 34-35)

Porém, não se pode deixar de considerar a necessidade de uma integração entre as professoras unidocentes e especialistas a fim de se realizar um trabalho mais significativo, bem como atentar para a questão da formação inicial ou permanente que deverão buscar. Essa preocupação é pertinente no sentido de se pensar um trabalho de modo relacionado, sem a compartimentação tão comum entre disciplinas, bem como da possibilidade de se estabelecer um trabalho integrado, conforme o que é defendido por vários educadores musicais como Figueiredo (2001); Bellochio (2001); Beaumont (2003). Nesse sentido, buscando um caminho “ideal” com o trabalho integrado entre professoras e especialistas, no caso da Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, Bellochio (2001) aponta que:

Bastam 45 minutos de aula de música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a educação musical na escola? Uma possibilidade que vejo é a da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante nos anos iniciais de escolarização e os profissionais especialistas no ensino de Música. Longe de pensar que o professor desses anos poderá substituir o professor especialista, acredito na construção de um trabalho mais colaborativo, que possa articular melhor a atuação desses profissionais da educação na escola. (BELLOCHIO, 2001. p.45).

Comungando com esta autora, Figueiredo (2003) considera que:

Ambos profissionais podem trabalhar oferecendo uma educação com mais qualidade e significação. O professor generalista é aquele que está com as crianças a maior parte do tempo e deve compreender as questões musicais e artísticas que fazem parte da experiência infantil, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação integral. O professor especialista pode contribuir com a continuidade do desenvolvimento musical, estimulando práticas que requerem formação mais específica, assim como contribuindo para a formação continuada dos professores generalistas. (FIGUEIREDO, 2003, p.4).

Investir na formação musical de professores parece ser um caminho para que possam desenvolver práticas significativas de ensino de música no cotidiano escolar para os alunos e também para que possamos consolidar o desenvolvimento da educação musical na escola (Souza *et al.* 2002). Outra possibilidade seria a de um trabalho colaborativo entre professores especialistas em música e os professores unidocentes para que possam conjuntamente atuar na educação musical e geral das crianças da Educação Infantil.

Outro aspecto mencionado pelas professoras colaboradoras que interfere significativamente nas práticas educativas que desenvolvem com música na escola são os recursos materiais nela disponíveis. O item abaixo sinaliza o que as professoras unidocentes falam, pensam sobre o que existe na escola.

3.1.2.2 Sobre (a ausência) de recursos materiais

Com relação à infra-estrutura da escola para a realização de atividades musicais pudemos perceber por meio das entrevistas e de nossa inserção na escola que os recursos materiais são precários e quando existentes são adquiridos pelas próprias professoras. A escola possui⁵⁶ um aparelho de som portátil com rádio, gravador e tocador de *CD*, um tocador de vídeo cassete, uma televisão, um mimeógrafo, um aparelho reproduzidor de *DVD* e um disco *DVD* do projeto “*EmCantar*” doado à mesma. Já as professoras da Educação Infantil possuem um aparelho de som portátil com *CD*, de uso comunitário, adquirido com recursos próprios e que funciona precariamente. O leitor de *CD* está com problemas e às vezes não toca.

Conforme as professoras nos informaram, cada qual tinha seu aparelho de som portátil. Mas, como o aparelho de som da Profa. C. estava estragado, ela fazia uso comunitário do aparelho de som da Profa T. que também estava com problemas na leitura de *CDs*. Algumas vezes funcionava e outras não. Já a Profa R. utiliza o aparelho de som da escola. Em um dia de observação na sala de aula da Profa. T., esta nos contou que desenvolveu um trabalho de construção de instrumentos musicais para trabalhar a bandinha rítmica com seus alunos. Os instrumentos musicais foram confeccionados pelos alunos com ajuda e orientação da professora. Dentre eles foram confeccionados instrumentos de percussão feito de sucatas com som indeterminado, como pandeiros, triângulos, chocalhos, guizos, tambores e platinelas. Assim, somente a Profa T. dispõe de instrumentos de percussão. As demais professoras não têm acesso a estes instrumentos que ficam no armário da sala de aula da professora. Porém, as demais professoras colaboradoras manifestaram o desejo de confeccionar instrumentos e trabalhar com bandinha rítmica.

A Profa. R. possui um violão e diz levar esporadicamente para a sala de aula. Todas as professoras colaboradoras possuem *CDs* variados de cantigas folclóricas e cirandas, adquiridos também com recursos próprios. O material é identificado por *Cdteca*⁵⁷. A Profa. C. relatou sua opinião, ao perguntarmos sobre a colaboração da escola na aquisição de materiais para a aula de música⁵⁸, que:

⁵⁶ Os recursos materiais foram listados por nós quando desenvolvemos o trabalho de campo na escola. Infelizmente, no mês de janeiro do ano de 2007, posteriormente à essa fase da pesquisa, fomos informados de que a escola havia sido assaltada e que hoje não conta mais com os recursos listados.

⁵⁷ *Cdteca* é uma coletânea de *Cds* contidos em uma caixa.

⁵⁸ Nessa ocasião havíamos feito a seguinte pergunta à professora: Você tem enfrentado alguma dificuldade para desenvolver o ensino de música na educação infantil? Especifique. Assim, dentre algumas dificuldades colocadas por ela, apontou-nos a questão dos recursos materiais para as atividades com música. Prosseguimos a entrevista perguntando se caso solicitassem a escola atendia seus pedidos para esse fim.

[...] Não sei, não posso te afirmar, nós sempre, de uma forma ou de outra, compramos, uma faz e passa para outra que reproduz e passa, a escola sempre tem tanta coisa para comprar, ela manda fazer uma lista, mas prioriza aquilo que mais precisa, e não vamos fechar os olhos para o fato de que a escola é uma escola carente onde tem a necessidade do lápis, da borracha e do caderno porque senão o aluno não escreve. Então é muito complicado essa questão, sabemos que às vezes isso é um pouco supérfluo para necessidades tão imediatas da escola, não sei se acostumamos mal, mas procuramos, sempre procurou ter e infelizmente, as poucas coisas que a escola adquiriu no tempo daquela administradora que eu falei, as pessoas não preservam, some, não se sabe quem pegou, some até os nossos se não tomarmos cuidado. Infelizmente são problemas que fazem parte do nosso dia-a-dia. (Prof. C. Entrevista em 04/12/06).

Nessa fala percebemos, ainda que a música se faça presente nos documentos escolares como no plano de curso da Educação Infantil e no planejamento anual das professoras desse nível de ensino, isso não significa que ela esteja nas prioridades da escola. Ou seja, a escola ainda vê a música como uma prática à margem das demais disciplinas consideradas sérias. Também nos questionamos: será que a falta de recursos materiais para as atividades com música se justifica apenas pelo fato de ser a escola pesquisada uma escola carente? Ou seria também por desconhecimento da música como área de conhecimento, e que dessa maneira, exige recursos mínimos para sua efetivação? Assim, é importante que a escola esteja consciente sobre a importância da música e de sua presença no contexto educativo, seja de acordo com uma abordagem que a considere como área científica de conhecimento e, portanto, enquanto linguagem, ou como recurso didático em outras áreas do conhecimento conforme esta tem se configurado nessa escola. Considerar a música como supérflua é simplesmente negá-la como área de conhecimento. É preciso que a escola mude de postura perante a música e que realmente possa contribuir para a construção do conhecimento das crianças na área.

Ainda sobre os recursos (in)disponíveis na escola para o trabalho com música as demais professoras colaboradoras fizeram os seguintes comentários:

Nós temos um [aparelho de] som que normalmente dá problemas em dia de festa e só! Nós temos [recursos materiais] se trouxermos, se a gente “ nos virarmos nos tinta”! Se não, não temos. Aqui [na escola] tem esse som de levar para sala de aula, eu tenho as minhas fitas, meus CDs, que eu procuro comprar ou gravar quando acho alguma coisa que gosto. Mas, a escola nunca me proporcionou nada não. Aqui na escola tem televisão e aparelho de som, e a supervisora tem

alguns CDs de música, mas como eu já tenho um monte, nem tenho utilizado nada dela, porque se eu já não estou conseguindo trabalhar nem com o que tenho [...] (Profa. R. Entrevista em 24/10/2006). (Acréscimos nossos)

Eu não conto com o aparelho [de som] da escola. Então eu tenho o meu, como recurso, eu tive que optar por ter o meu aparelho, para ele estar em minhas mãos quando eu precisar, além disso, eu montei a bandinha rítmica com os meninos [...] Instrumentos de percussão aqui só feito de sucatas. Penso que poderia ter flautas [...] Aqui na escola temos vídeo, aparelho de DVD⁵⁹ e o disco DVD do “EmCantar” (Profa. T. Entrevista em 17/10/06). (Acréscimos nossos)

Destacamos, nessas narrativas, a falta de recursos disponibilizados pela escola para as atividades com música. A falta do aparelho de som, e de CDs, enquanto recursos mínimos para atividades musicais é uma questão importante na fala das professoras. No entanto, percebemos que ainda assim as professoras buscam como alternativa adquirir o material básico com recursos próprios para desenvolverem as atividades com música e acreditam que apesar da precariedade desses recursos na escola é possível desenvolver um trabalho com música em suas práticas pedagógicas. Desse modo, as narrativas das professoras reforçam o desprestígio da música, e o descomprometimento da escola com relação a ela como área de conhecimento.

Portanto, por meio das narrativas de nossas colaboradoras e pelo que vimos na escola concordamos que os recursos materiais disponibilizados pela escola e mesmo os adquiridos pelas professoras com recursos próprios são insuficientes para desenvolverem um trabalho com música, ainda que essa presença esteja como recurso didático no auxílio de outras áreas do conhecimento. Podemos perceber por meio dos recursos (in)disponíveis na escola e das professoras colaboradoras, como professores e membros da administração escolar percebem a presença da música nesse contexto.

As professoras manifestaram o desejo de possuir instrumentos industrializados de bandinha rítmica, instrumentos musicais como flautas e apontaram como um dos limites para o trabalho com música na escola o fato de não tocarem nenhum instrumento musical. Os depoimentos abaixo ilustram este fato.

[...] eu gosto muito de cantar com os meninos e acredito que eles também gostam... [...] se eu pudesse mudar eu gostaria de mudar eu mesma, porque eu queria aprender a tocar violão direito para fazer

⁵⁹ DVD player.

uma coisa mais bonita, mais harmoniosa para envolver as crianças, porque acho que um instrumento muda tudo. (Profa. R. Conversa informal)

[...] eu gostaria de acompanhar as crianças com instrumentos. É tão gostoso quando um toca e outro acompanha, seria bom. Eu acho que o meu limite é não saber tocar um instrumento para que as crianças pudessem interagir mais com a música, estarem acompanhando, vivenciando ali. (Profa. T Entrevista em 17/10/06).

[...] não dá para eu tocar porque não sei nenhum instrumento. Cantar eu canto, desafinado ou não, eu canto! (Profa. C. conversa informal)

Procurando compreender o pensamento das professoras unidocentes sobre o ensino de música na Educação Infantil, consideramos pertinente conhecer as relações que estabelecem com os documentos curriculares. Podemos afirmar de antemão que o conhecimento a respeito desses documentos não é consensual, mas, variado.

3.1.2.3 Sobre os documentos curriculares para o ensino de música

Outro ponto importante diz respeito ao (des)conhecimento de algumas professoras unidocentes em relação aos documentos curriculares para a Educação Infantil e também para a área de música nesse contexto. Por meio das entrevistas e de nossas observações percebemos diferentes níveis de conhecimento a respeito dos documentos curriculares oficiais para Educação Infantil e para o ensino de música.

A Profa. R. quando questionada sobre os documentos curriculares como RCNEI e as Diretrizes Curriculares do Município, afirmou-nos desconhecer os documentos. Sobre isso comenta:

“Nunca vi. Nem sabia que isto existia. Isto está nos PCNs? (Profa. R. Entrevista em 24/10/06).

Apesar dos documentos curriculares se constituírem em orientações didáticas, no caso do RCNEI e dos PNC's, e de, na maioria dos casos estarem disponíveis aos professores, ainda assim é comum na profissão o desconhecimento desses documentos por parte de professores. Esse fato se deve, em alguns casos, ao não acesso a tais documentos e, em outros, à falta de interesse e/ou motivação dos professores em conhecê-los. Assim, compreendemos que, na maioria das vezes, os professores unidocentes têm contato com os documentos curriculares e

com a legislação em seus cursos de formação inicial. Porém, para algumas áreas de conhecimento, como é o caso das Artes, e especialmente da Música, eles são apenas mencionados.

A questão da formação musical de professoras unidocentes em nível universitário é pouco presente em cursos de graduação em Pedagogia ou Normal Superior, conforme consideram pesquisadores como: Bellochio (2002; 2004), Figueiredo (2003) entre outros. Ao pesquisar cursos de Pedagogia, em dezenove universidades da região sul e sudeste do Brasil, Figueiredo (2003) fez a seguinte consideração:

Todas as universidades estão envolvidas na questão da legislação discutindo os novos documentos. No entanto a maioria das instituições ainda não incluiu questões das artes porque *há outras prioridades*. O que se constata é que pouco ou nada mudou nos cursos de pedagogia com relação ao ensino de artes depois da nova legislação. Os professores de artes entrevistados estão discutindo a legislação em suas disciplinas, mas muitos deles não têm conseguido modificar procedimentos arraigados e formas de pensar que ainda mantêm as artes num plano bastante secundário. (FIGUEIREDO, 2003, p. 3-4).

Ainda que as políticas públicas educacionais e curriculares contemplem o ensino de música, muitas vezes, têm se tornando pouco relevantes ou até mesmo desconhecidas pelos professores unidocentes. Desse modo, leis e propostas oficiais e escolares não têm garantido que a música esteja presente na escola como área de conhecimento. O descompasso entre legislação e realidade vivido pelas escolas brasileiras, refletido aqui na fala de uma docente, indica uma visão limitada e periférica do ensino de Arte. Assim, concordamos com Penna (2004) ao considerar que:

Certamente, como temos insistido, leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; analisados e reapropriados, podem, ainda, ser utilizados como base na construção de alternativas. (PENNA, 2004, p. 15)

Nesse sentido, a colocação da Profa. R. nos alerta para uma situação comum na profissão docente que é o desconhecimento a respeito de documentos legais e de documentos oficiais escolares.

A Profa. T. conhece as Diretrizes Curriculares do Município para a Educação Infantil e afirmou ter participado de algumas discussões no CEMEPE quando foram realizados os

estudos para a elaboração de tais diretrizes. Segundo ela foi uma das representantes da sua escola juntamente com a diretora e uma pedagoga. Nessas ocasiões ficava incumbida de passar informações para seus pares da Educação Infantil, porém, segundo ela, isso só acontecia quando tinha tempo. A respeito do RCNEI a Profa. T. afirma desconhecer-lo e também justifica tal desconhecimento:

[...] Aqui na escola não tem [o RCNEI]. Uma coisa que muitas vezes conversamos é que se aqui fosse uma escola voltada só para a Educação Infantil eu acho que a visão de Educação Infantil aqui seria outra, mas aqui são duas ou três salas isoladas dentro de uma escola de ensino fundamental. Então acho que nós poderíamos ter tido o conhecimento desses documentos, mas como não é uma escola voltada só para a Educação Infantil e sim para o ensino fundamental, nós ficamos restritos só às propostas curriculares.[...] Eu acho que eu deveria ir atrás, mas por exemplo, esse RCN eu nem sabia, eu sei dos PCNs, mas esse direcionado para a Educação Infantil eu não conheço, nunca ouvi falar, se eu estivesse em uma escola voltada só para a Educação Infantil a coordenadora poderia passar. E muitas vezes, as coisas da Educação Infantil nós que corremos atrás, nesses dois últimos anos temos a coordenadora S. que é muito dedicada à Educação Infantil, nos proporciona momentos, nos traz o que está acontecendo, teve todo o empenho de ter aquelas oficinas e termos aqueles momentos dos cursos e vivenciar música dentro dessa linguagem, dessas diretrizes que foram tão trabalhadas para serem realmente efetivadas a partir do ano que vem e que já virão com todos esses transtornos, mas eu espero que nunca deixe de ter Educação Infantil. Nós não tínhamos essas orientações pedagógicas que nos trouxessem coisas da Educação Infantil, nós estamos vivendo mais isso nesses dois últimos anos [...]. (Profa. T. Entrevista em 17/10/06). (Acréscimo nosso)

Apesar das informações da professora sobre a não existência do citado documento na escola verificamos e encontramos na biblioteca da escola pelo menos um exemplar dos três volumes do documento. Concordamos com a posição da Profa. T., até certo ponto, ao justificar seu desconhecimento pelo fato da escola em que atua não ser uma escola de Educação Infantil. Percebemos que o fato da escola não se configurar somente como uma escola de Educação Infantil como é o caso das EMEIS, tem deixado muito a desejar quanto à estrutura física da escola para atender alunos na faixa etária compreendida pela Educação Infantil e também com relação à proposta pedagógica para essa modalidade de ensino. Percebemos isso não só nas falas das professoras, mas também com o que observamos no período em que estivemos na escola acompanhando seu trabalho.

Também percebemos uma confusão por parte das professoras no discernimento do que são as Diretrizes Curriculares do Município para Educação Infantil, o RCNEI e o Planejamento Anual para Educação Infantil da escola. Quando questionadas à respeito deste último documento escolar as professoras não souberam do que se tratava. Ora referiam-se às Diretrizes Curriculares, ora à lista de conteúdos da Educação Infantil. Assim, segundo a fala da Profa. T., percebemos que na Escola Leilão de Jardim, a Educação Infantil tem sido relegada à segundo plano por ser uma escola de Ensino fundamental. Durante o tempo em que lá estivemos acompanhamos alguns problemas enfrentados pelas professoras em relação a esse nível de ensino e concluímos que providências precisam ser tomadas com urgência. Além da falta de infra-estrutura física da escola para atender alunos na faixa etária compreendida pela Educação Infantil, como várias vezes foi citado pelas professoras a necessidade de construir um parque para as crianças, banheiros, cobertura externa às salas de Educação Infantil, lavatório para escovação de dentes, entre tantos outros, também citamos a falta de cursos de formação continuada para as professoras desse nível de ensino e o descuido da escola no processo de elaboração do Planejamento Anual da Educação Infantil. As professoras da Educação Infantil não participaram da construção da proposta o que é confirmado pelo desconhecimento do referido documento. A proposta foi elaborada pela coordenação da Educação Infantil da escola Leilão de Jardim e as professoras não tiveram acesso ao documento pronto.

Desse modo, além do desconhecimento a respeito do documento percebemos que ele pouco tem contribuído para as práticas das professoras, especialmente as musicais. O Planejamento anual da Educação Infantil, conforme anunciamos no capítulo 1 deste trabalho, contempla a área de música somente no documento referente ao 2º período da Educação Infantil da escola Leilão de jardim. O documento apresenta-se confuso e ainda inconcluso⁶⁰. Nesse sentido, percebemos o descuido da escola com relação aos documentos oficiais e escolares no que diz respeito à sua elaboração e divulgação que pouco têm contribuído para as práticas pedagógicas de professores, especialmente, as práticas musicais.

A Profa. C. quando questionada a respeito dos documentos curriculares para Educação Infantil informou-nos que conhece um pouco a proposta de música contida no RCNEI, sabe também que a música está contemplada nas Diretrizes Curriculares do Município e acredita

⁶⁰ Apesar de nossa insistência na aquisição desse documento, o que conseguimos foi uma versão incompleta que se encontrava em fase de digitação. Até o final do ano letivo de 2006 as professoras não haviam recebido o documento e dispunham apenas da lista de conteúdos anexada no Diário de Classe.

que também esteja contemplada no Projeto Político-Pedagógico da escola. A Profa. C. comentou o seguinte sobre o RCNEI:

[...]conheço pouco. Eu andei lendo algumas coisas, pois quando fomos montar a proposta para a Educação Infantil, [Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do Município] nós tivemos que ler várias; e a música é um dos eixos temáticos colocados na proposta, então tem-se a questão do lúdico e também da música. [...] Para ser sincera eu classifico como sendo uma coisa muito boa, até que enfim eles acordaram para perceber o quanto a música pode contribuir, que a música é uma área de conhecimento e que pode vir a contribuir com as outras áreas de conhecimento e que em países mais desenvolvidos do que o nosso a música faz parte do currículo escolar. E o quanto a música desenvolve o aprendiz nos demais conteúdos considerados tão importantes, porque ela faz com que se desenvolva na criança e mesmo no adulto, mas principalmente na criança, a percepção; ela tem que despertar muito para a questão da percepção, do ouvir, o quanto uma criança tem que aprender a ouvir para poder aprender música, a disciplina, tudo isso, então, tem uma forma muito positiva. Não é à toa que os países mais desenvolvidos, que já tomaram consciência disso, faz disso uma área de conhecimento tão importante quanto as outras, então eu acho que já acordaram tarde para essa verdade, mas ainda falta muito para que o que eles querem realmente seja concretizado nas nossas escolas, porque nas escolas ainda falta tudo. A própria aula de artes visuais que já está inserida nas escolas ainda falta o devido valor que ela realmente tem, falta um reconhecimento. Quando o governo precisa diminuir gastos, a primeira coisa que eles pensam é cortar a aula de artes e de educação física, mas primeiro ainda, a de artes, pois consideram que ainda são secundárias, no meu ponto de vista. Então, se tem o professor bem, se não tem, quando arrumar está tudo certo. Acredito que eles começam a reconhecer a questão da música mas ainda falta estrutura na escola para levar a música para dentro da escola, porque para eles levarem a música para uma instituição, eles têm que contratar um professor especializado nessa área, há de ser uma pessoa que tenha conhecimento nessa área, não pode ser qualquer um como eles fazem com as artes visuais, se tem professor tem, se não tem eles contratam um regente para tapar buraco, não pode ser assim. Tem que ter uma proposta, um trabalho elaborado para se desenvolver, não pode simplesmente implantar a música e colocar lá e não ser funcional, tem que ser funcional, tem que ter um objetivo, mas eu ainda acredito que é o primeiro passo, talvez não vai ser para essa década, mas tudo na vida é um amadurecimento, e essa questão da música ser abordada já foi um primeiro passo para que isso seja despertado[...] (Profa . C., Entrevista em 04/12/2006) (Acréscimo nosso).

As professoras atribuem esses seus (des)conhecimentos à fatores como: o fato de a escola onde atuam não ser exclusivamente uma escola de Educação Infantil e a inexistência

dos documentos na escola. Porém, entendemos que esses fatores não justificam tal desconhecimento, uma vez que poderiam conhecê-los por outros meios.

Apesar do pouco conhecimento das professoras em relação aos documentos curriculares, todas as professoras colaboradoras defendem a importância de uma proposta pedagógica que contemple o ensino de música nesse contexto. Compreendemos também que além do (des)conhecimento em relação aos documentos oficiais e escolares para a Educação infantil, faltam condições para os professores e para a escola como um todo poder colocar em prática o que os documentos prevêem. É sabido que as propostas contidas no RCNEI nem sempre condizem com a realidade das instituições e de seus professores e isso tem dificultado a implementação das práticas sugeridas pelo documento⁶¹.

Assim, outro ponto que merece ser discutido diz respeito aos gostos, preferências e ao repertório utilizado pelas professoras unidocentes no cotidiano escolar. Nesse intuito abordaremos no item abaixo nossos achados importantes a esse respeito.

3.1.2.4 Sobre os gostos, as preferências musicais das professoras e o repertório na sala de aula.

*“Atrás de um gosto há sempre um sujeito,
uma história, e práticas culturais”
(OSTETTO, 2005, p.41)*

Falar de gostos, preferências musicais e repertórios musicais implica tocar na formação artístico-cultural dos professores que atuam na Educação Infantil. Porém, sem a intenção de aprofundar sobre a temática⁶² apresentamos algumas falas das professoras que ilustram essa questão por entendermos ser pertinente conhecer como é feita a seleção do repertório musical pelas professoras no cotidiano escolar. Então, não se trata de discutir os gostos e o repertório com o intuito de tecer uma crítica a respeito de qual repertório deveria ser utilizado, mas conforme colocado por Ostetto (2004):

[...] não se trata de condenar o gosto do outro, não, nem de considerar que a boa música é só a que eu ouço, numa espécie de elitismo. É considerar que o gosto não é natural, que estamos falando de uma sociedade capitalista, uma

⁶¹ A esse respeito ver BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 286p.

⁶² Sobre essa questão ver OSTETTO, Luciana Esmeralda.; “Mas a crianças gostam!” ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. Coleção Ágere. p. 41-60.; TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n.11, out. 1999. pp.119-144.

sociedade massificada, que produz cultura de massa (OSTETTO, 2004, p.48).

Todas as professoras colaboradoras foram unânimes em afirmar o gosto por música. Elas possuem gostos que variam desde o estilo sertanejo, MPB ao *pop rock*. Afirmaram ouvir vários tipos de música e, no trabalho em sala de aula dão preferência às cantigas de roda⁶³ e canções folclóricas. Nesse sentido, defendem a importância de resgatar a infância por meio desse repertório, mas não conseguem justificar tal escolha. Assim, concordamos com Ostetto (2004) ao considerar sobre o fato de que por trás de um gosto musical há sempre um sujeito, uma história e práticas culturais e, tentando entender a escolha das professoras, acreditamos que ela poderá ser justificada por sua história de vida, suas relações com a música, as vivências musicais e práticas musicais construídas no cotidiano escolar.

A idéia comum entre as professoras unidocentes de que com as cantigas de roda e canções folclóricas resgatam a infância, nos remete a pensar que elas se referem à outras infâncias que não necessariamente dos seus alunos, mas, às suas próprias. As professoras trazem consigo mais do que lembranças musicais, gostos próprios. As falas transcritas abaixo permitem-nos entender como suas vivências musicais anteriores de infância refletem a formação do gosto e também da prática pedagógica das professoras.

[...] eu gosto mais de resgatar a infância, tudo aquilo que eu já vivenciei quando criança na escola e em casa. Então gosto de levar para sala de aula cantigas de roda, músicas do folclore, para trazer as crianças para a infância. [...] Eu gosto de trabalhar com meus alunos trazendo-os mais para o lado infantil, vivenciar as cantigas, brincar, cantar. (Prof. T., conversa informal em 26/06/06)

[...] Estávamos assentadas na grande mesa que ficava no salão do pavimento administrativo. Enquanto conversava com as professoras colaboradoras sobre suas experiências com música elas iam me contando sobre estas, exemplificando práticas que desenvolvem na sala de aula. As professoras falavam com entusiasmo sobre as atividades que desenvolvem com os alunos e também sobre algumas atividades aprendidas em cursos freqüentados. Como este era um dos primeiros contatos com as professoras e também na ocasião estávamos conhecendo a escola, conversamos sobre seus saberes e

⁶³ **Cantigas de roda, Cirandas ou Brincadeiras de roda** são brincadeiras infantis, em que as crianças formam uma roda de mãos dadas e cantam melodias folclóricas, podendo executar ou não coreografias acerca da letra da música. Estas possuem melodias simples, tonais, com âmbito geralmente de uma oitava e sem modulações. O compasso geralmente utilizado é o binário, outras vezes o quaternário. Entre as cantigas de roda mais conhecidas estão **Escravos de Jó, Rosa juvenil, Sapo Jururu, O cravo e a rosa e Atirei o pau no gato**. As letras das canções podem sofrer variações regionais, comuns em manifestações de transmissão oral.

práticas musicais e sobre a escola em geral. Então esclareci que estava ali para um bate-papo. Assim, dentre as diversas falas das professoras a Profa. R. comentou: – Eu me lembro que no pré-escolar que freqüentei cantava-se muito! Tinha as brincadeiras... Foi trabalhado muito a música! E eu, cresci assim com essa coisa de cantar e gostar de música! [...] (Profa. R. Nota de campo n.2, 23/05/06).

[...] eu gosto de música que tenha letra, que tenha um enredo, uma letra na música.[...] Então gosto de música que tenha uma história, ou, no nosso caso que trabalhamos com Educação Infantil, gosto de cantigas de roda. São músicas que nós resgatamos tanto a nossa infância, quanto tantas outras infâncias, dos nossos pais, nossos avós. Eu encaro como um bem supremo, é uma cultura que passamos de mãe para filho e vai perpetuando. E esse conhecimento segue geração afora, porque se não fosse assim, muita coisa já havia se perdido, então acho isso importante. (Profa. C. Entrevista em 04/12/06).

Também percebemos que quando falam em trazer as crianças para infância é como se estas estivessem em um outro tempo que não o da infância ou que estão perdendo a infância. As professoras referem-se à infância mais como um estado de pureza, inocência, uma condição de ser infantil do que a um período do desenvolvimento humano. Talvez o que quisessem dizer com o resgate da infância seria mais bem colocado (traduzido) como resgate do folclore, de modo geral, e mais especificamente nessa situação, o resgate da música folclórica e também de estar atento para a escuta das crianças, ou seja, para o cuidado que se deveria ter com o repertório musical destinado ao público infantil e que, via de regra, sabemos que não são respeitados o interesse e realidade das crianças. A cultura de massas produzida pela mídia tem se encarregado de produzir gostos e estes recaem, muitas vezes, no repertório dos produtos fabricados em série para o grande consumo padronizado.

A escolha do repertório utilizado em sala de aula além de ser justificado pela necessidade de resgate da música folclórica pelas professoras unidocentes, é também justificado por avaliarem que nem sempre o repertório que está na mídia têm sido de boa qualidade. A esse respeito a Profa. T. afirma levar para a sala de aula vários estilos musicais somente para apreciação, enquanto que, para desenvolver um trabalho efetivo com música opta por canções folclóricas como colocado anteriormente, apesar de saber que as crianças também gostam de músicas da moda. A Profa. T. ainda afirma não levar para a sala de aula músicas da mídia, apesar de reconhecer que as crianças gostam de cantar esse repertório.

Eu não trago [música da mídia], mas eles gostam de cantar. No pessoal eu gosto de todos tipos e estilos de música.[...] sou bem

eclética. De um modo geral gosto de sertaneja, mpb, rock, não sou muito chegada em funk [...] Agora para trabalhar na sala de aula gosto de resgate de cantigas de roda, músicas voltadas para a Educação Infantil, trabalho com vários cantores e música de artistas como: Xuxa, Eliana.. .e trabalho com todas aquelas músicas da cdteca [...] (Profa. T. Entrevista em 17/10/06) (Acréscimo nosso)

Já a Profa. C. afirma ser ela quem escolhe o repertório, o qual julga ser bom para trabalhar com as crianças considerando a letra. Com as observações do cotidiano da sala de aula dessa professora compreendemos que ela escolhe o repertório a ser trabalho a partir da letra da canção relacionando-a à temática que pretende trabalhar. O trecho abaixo retirado de uma das notas de campo ilustra esta questão:

[...] A Profa.C. contou para as crianças que esse trabalho sobre a Casa Torta faria parte de um projeto que iriam desenvolver no bimestre seguinte (3º bimestre). Esclareceu também que esse projeto participaria de uma exposição no CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz) no mês de setembro, na “Mostra de trabalhos da Educação Infantil”⁶⁴. As crianças ouviram atentamente sem entender muito bem do que se tratava. O sinal soou para o recreio e então a professora pediu para as crianças se organizarem a saída para o refeitório. Pediu para que guardassem o material debaixo das carteiras. As crianças ficaram agitadas e perguntavam se podiam sair. A professora respondeu que sim, mas com cuidado e devagar. Ela disse: – Não precisa correr! O aluno M. se aproxima de mim e me convidou pra sair para o recreio com ele. Me desculpei dizendo que precisava falar um pouquinho com a professora. Ele insistiu e ficou me aguardando. As crianças saíram para o refeitório sem a professora que ficou na sala fechando as janelas. Ofereci-me para ajudá-la e enquanto isso ela fez o seguinte comentário: – Olha Roberta, anteriormente havia planejado trabalhar com os meninos outro tema, que não teria música. Mas por causa de sua presença resolvi inverter a ordem do meu planejamento e começar pelo projeto que envolve música para que você possa acompanhar o trabalho. Me recordo que em um dia a caminho da escola a Profa. C. havia comentado a respeito de seu planejamento em desenvolver dois temas no 2º semestre letivo, porém só me lembro que um teria música e o outro não, pois segundo ela não havia achado uma música para o último tema, do qual também não me recordo do que se tratava.[...] Então prosseguiu dizendo: Esta é uma das maneiras na qual utilizo a música. Gosto de músicas que contenham letra. Igual a essa que é a história da casa torta. Vamos trabalhar a questão da

⁶⁴ A Mostra acontece durante todo o ano letivo no CEMEPE.

moradia. Acho que as crianças aprendem de forma prazerosa [...] (Profa. C. Nota de campo n.9, 28/06/06).

O trecho abaixo retirado da entrevista reforça o gosto da Profa C. por músicas que possuem letra:

[...] É mais prazeroso, é um texto que acaba se tornando mais prazeroso. O aluno gosta da música, de cantar, isso causa prazer, e quando você trabalha aquele texto que fala daquela música, nós sentimos um interesse maior em descobrir as palavras, nessa possibilidade de fazer a leitura, que ele acredita estar lendo, e ele está lendo, da forma dele, ele está lendo, então isso dá uma certa satisfação para ele que está querendo adquirir esse conhecimento de ler[...] (Profa. C. Entrevista em 04/12/06)

De modo geral, as professoras dizem que na Educação Infantil as crianças são mais receptivas e abertas ao que é trazido por elas. Em uma das entrevistas realizadas com a Profa. R. questionamos sobre a receptividade das crianças em relação ao repertório trazido por ela que nos informou que as crianças aceitam bem o que é trazido. A Profa. R acredita que esse fato se deve à idade das crianças e também por serem da zona rural.

[...] as crianças tem uma inocência maior quanto às coisas dos meios de comunicação de massa, então elas são mais receptivas para o que nós traz. (Profa. R. Entrevista em 24/10/06)

Concordamos com a colocação referente à receptividade por causa da idade das crianças e, portanto, salientamos a importância em ampliar o repertório cultural das crianças da Educação Infantil (inclua-se aqui também os professores). É igualmente importante que se considerem as experiências, vivências e conhecimentos musicais construídos pelas crianças em relação com seu contexto. Vale ressaltar que percebemos que algumas professoras sentem dificuldades em lidar com o repertório da mídia, conforme exposto anteriormente pela Profa. T. e se preocupam em selecionar um repertório que acreditam ser de boa qualidade. Essa preocupação com a seleção do repertório é pertinente, porém, tão importante quanto o cuidado com a seleção para que se obtenha um valor musical e educacional, é a forma como ele irá ser trabalhado com os alunos.

Para Tourinho (1993):

Saber o que selecionamos e o que os alunos selecionam faz parte da nossa função de educar e aprender. Muito do que ignoramos nas escolas, seja por falta de qualidade, relevância ou desconhecimento, também poderia ser justificado. É claro que temos a consciência que jamais conhecemos tudo

que ignoramos, porém fixar os limites apenas sobre o que sabemos é ignorar nossa capacidade de aprender. (TOURINHO, 1993, p.20).

Assim, em regras gerais, o que presenciamos na escola é o não acolhimento dos saberes e experiências que cada criança traz consigo (Ostetto, 2005). Então, percebemos que as práticas musicais no interior das escolas de Educação Infantil estão relacionadas às vivências e aos repertórios culturais de professores mais que dos alunos. Nesse sentido, as iniciativas das professoras em tentar filtrar e delinear um repertório que consideram de melhor qualidade para as crianças é válida, porém, deixam de considerar as experiências musicais dos alunos e, nesse sentido, comungamos com Ostetto (2004) quando argumenta que:

[...] não se trata de negar a entrada na instituição educativa de qualquer tipo de música trazida pelas crianças, porque seria como negar a história dessas crianças. Porém, não é também seguir a moda, as determinações do mercado de bens simbólicos. É no mínimo, questionar tudo que aí chega, e questionar não significa proceder a uma análise, de forma racional, explicativa, didática, demonstrando por “a mais b” como se dá a dominação e a alienação. É possibilitar a coexistência dos mais variados tipos de música, de modo a provocar o encontro e o debate de significados – do estranhamento às entranhas do novo. (OSTETTO, 2004, p.58).

Além do gosto e preferência por cantigas de roda e canções folclóricas as professoras disseram ter preferência também por músicas cantadas e que contenham letra em que possam ser explorados diversos conhecimentos, valores e que possam enriquecer o vocabulário das crianças. Desse modo, acreditam que a letra favorece o trabalho interdisciplinar com outras áreas de conhecimento quando utilizam-na no processo de alfabetização das crianças. Discutiremos a esse respeito nos tópicos seguintes.

Ainda com relação ao repertório trabalhado nas salas de Educação Infantil, as professoras colaboradoras defenderam suas preferências musicais e a importância da música no processo de desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos e no desenvolvimento de sua consciência crítica. Nesse sentido, rejeitam o uso do *funk* em suas práticas com música na sala de aula e também de alguns “*raps*”. Na fala das professoras colaboradoras aos estilos musicais “*funk*” e “*rap*”⁶⁵ são atribuídas atitudes negativas carregadas de significados como

⁶⁵ O *rap*- abreviação de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia) – é uma música que nasceu da rua e para a rua. Suas temáticas estão intimamente ligadas às situações sociais contemporâneas. O *rap* fala do momento atual, relatando, criticando e propondo soluções para questões reais da sociedade. Talvez por isso esse estilo musical seja um dos mais consumidos pela juventude, principalmente as das periferias dos grandes centros, com sua maioria composta por negros. (SOUZA et al, 2005, 21)

música “pornográfica”, “violenta” e “barulhenta”. Os trechos retirados das falas das professoras ilustram a questão:

Só não gosto desses raps horrorosos que tem por aí e de funk!
(Profa. R. Entrevista em 24/10/06)

Não sou muito chegada em funk! Essas músicas deturpam as idéias, trazem um vocabulário cheio de “bundinha” e não sei mais o que.
(Profa. T. Entrevista em 17/10/06)

Não gosto, por exemplo, de música que é só barulho e que a gente não entende nada do que está sendo falado, é pornográfica. (Profa. C. Entrevista em 04/12/06)

Consideramos que as narrativas expostas acima pelas professoras unidocentes apesar de relevantes não trazem argumentos consistentes a respeito dos estilos musicais que desaprovam. Nesse sentido, acreditamos que a falta de conhecimento mais amplo sobre alguns estilos musicais tem levado muitos ouvintes, neste caso, as professoras, a formar opiniões muitas vezes preconceituosas. Conforme destacado por Tourinho (1993) no trecho citado anteriormente, não podemos fixar os limites apenas sobre o que sabemos e conhecemos, pois é igualmente importante que o professor se preocupe em formar uma sensibilidade auditiva de modo a favorecer a continuidade de acesso dos alunos como ouvintes críticos, seletivos e ouvintes por opção. O fato de considerarem o *funk* e o *rap* estilos musicais menos ricos é uma opinião compartilhada culturalmente em nossa sociedade e provém da formação artístico-cultural de professores. É sabido e, compartilhada a idéia do *funk*, em especial, de que esteja associado à movimentos de protesto, apelação e violência. Porém, acreditamos que tal fato acontece muitas vezes por desconhecimento gerando, dessa forma, estereótipos.

Sobre o *rap* e o *funk*, Dayrell (2002) faz a seguinte colocação:

[...] o estilo *rap* estimula o jovem a refletir sobre si mesmo, sobre seu lugar social, contribuindo para a ressignificação das identidades do jovem como pobre e negro. Ao mesmo tempo, ele cria uma forma própria de o jovem intervir na sociedade, por meio de suas práticas culturais. Mas não significa necessariamente que se coloque como uma forma de resistência ou mesmo como uma expressão política de oposição de classe. Prefiro ressaltar seu sentido formativo, detectado numa pedagogia que parece gestar entre eles. Uma pedagogia da palavra emitida pelas letras, por meio da qual não pretendem impor uma compreensão da realidade, mas “fazer o cara pensar”, como nos disseram vários deles. [...] (DAYRELL, 2002, p. 133-134)

O *rap* e o *funk* se colocam como um dos poucos meios pelos quais os jovens puderam exercer o direito às escolhas, elaborando modos de vida distintos e ampliando o leque das experiências de vida. Essa dimensão se torna mais importante quando levamos em conta que é o exercício da escolha, junto com a responsabilidade das decisões tomadas, uma das condições da construção da autonomia. (DAYRELL, 2002, p. 117-136)

Ao nos comprometermos com um processo educativo que contemple o direito da criança à infância e à educação de qualidade precisamos entender que, respeitar é acima de tudo comprometer-se com as crianças, por inteiro. E nesse sentido, comungamos mais uma vez com Ostetto (2005) ao afirmar que:

A possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório cultural. Aos professores, o que lhes encanta? O que lhes mobiliza os sentidos? Que linguagens vivem, fazem, experimentam? No contexto de tantas indagações, delineia-se uma proposta com base comum para a prática educativa em creches e pré-escolas. É necessária uma formação que contemple experiências estéticas capazes de resolver o ser da poesia presente e esquecido no professor – adulto roubado em suas linguagens ao longo da vida. Pensar o gosto e o repertório das crianças é problematizar o gosto e o repertório dos adultos (OSTETTO, 2004, p. 57).

Desse modo, no sentido de compreender o pensamento e o trabalho construído pelas professoras unidocentes sobre o ensino de música na Educação Infantil discutiremos as práticas pedagógico-musicais construídas no exercício profissional. Este se constitui, então, o segundo eixo de análise dos dados o que, com as entrevistas e observações do trabalho das professoras colaboradoras nos levou a compreender os pensamentos que guiam suas práticas musicais.

3.2 Práticas pedagógico-musicais de professoras: o trabalho construído por professoras unidocentes no cotidiano em salas de Educação Infantil.

As discussões sobre as práticas pedagógico-musicais das professoras colaboradoras são apresentadas neste eixo ao buscarmos descrever e analisar os momentos em que música é vivenciada na Educação Infantil e as experiências musicais no cotidiano escolar.

Nossa inserção no cotidiano escolar, na sala de aula e nos diversos espaços escolares permitiu-nos compreender o trabalho construído pelas professoras, ou seja, suas práticas, seus fazeres musicais em situações naturais do cotidiano da Educação Infantil.

3.2.1 Momentos em que a música é vivenciada na Educação Infantil

Buscando descrever e analisar os momentos em que a música é vivenciada nas salas de Educação Infantil, recorreremos às entrevistas, conversas informais e às observações do trabalho das professoras no cotidiano escolar. Assim, por meio de nossas observações registradas em notas de campo e imagens de vídeo e fotografias estabelecemos um diálogo entre o que dizem (pensam e sentem) e o que fazem (práticas) as professoras unidocentes no cotidiano escolar.

Mediante as falas das professoras colaboradoras refletimos sobre os momentos em que a música pode ser vivenciada na Educação Infantil. O ponto de vista das professoras é mediado pelo o que pensam ser possível e, conforme colocamos anteriormente, pelo que pensam sobre o papel da música na Educação Infantil. Desse modo, de acordo com o pensamento das professoras, a música está presente no cotidiano escolar em diferentes momentos como recurso no processo de alfabetização, em momentos de recreação e de descontração. As professoras unidocentes afirmam utilizar a música também na questão da socialização das crianças. Em festividades do calendário escolar e, em datas comemorativas, a música está presente em apresentações musicais. Assim, as professoras unidocentes acabam assumindo a função de animador cultural ou festeiro da escola. Portanto, comungamos com as palavras de Souza *et al.* (1995) ao considerarem que:

Ao relacionar o ensino de música às datas comemorativas e apresentações, o professor, muitas vezes, acaba por assumir a função de animador cultural ou preparador de festas, o que dispensa qualquer planejamento participativo para as aulas de música. Em outras palavras, a aula de música prescindiria de um planejamento. (SOUZA et al, 1995, p.98).

Nesse sentido, o depoimento de duas professoras colaboradoras ilustra a situação.

[...] Aqui a música normalmente está presente em algumas apresentações que as meninas fazem em algumas datas comemorativas, geralmente, o grupo da Educação Infantil é que trabalha com isso, o grupo de 1ª a 4ª série é muito pouco [...] (Profa. R. Entrevista em 24/10/06)

[...] O pedagogo é quem fala quando teremos uma manifestação, uma comemoração e nos perguntam o que podemos apresentar em tal dia [...] se nós combinamos entre nós professoras que vamos fazer o encerramento da Educação Infantil, no final do ano, o material nós temos, temos tudo que já trabalhamos. Se tivermos uma próxima apresentação dos meninos, eu não saberia qual música escolher para eles apresentarem, porque a música está presente na sala de aula, num evento é mais fácil, até para a própria criança [...] (Profª. T. Entrevista em 17/10/06)

Segundo os relatos das professoras colaboradoras a música aparece na escola em festividades, como por exemplo, no dia das mães, na formatura da Educação Infantil, entre outros. A música quase sempre, aparece como recurso didático para outras atividades no cotidiano escolar. Como exemplo relatam sua presença como tema gerador de diversos projetos desenvolvidos por elas para alfabetizar as crianças e em processos de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos. As professoras T. e C. citaram o projeto, “Girabelhinhas”⁶⁶, “Cantigas de roda”⁶⁷, “Festas juninas”, “Mariana conta” “Leilão de jardins”. Uma das professoras colaboradoras, ao discorrer sobre a presença da música na sua escola comentou:

[...] No caso da minha sala e a da professora T. eu posso te dizer que de uma forma ou de outra a música sempre está presente, se não é através de a utilizarmos como recurso de alfabetização, de ser um texto, porque a música é um texto, a letra é um texto, estamos sempre utilizando para um momento de descontração, de recreação, então acredito que ela está sempre presente, ela não é ausente. Agora na sala da [prof.] R. eu sempre percebo ela cantando com os alunos, colocando alguns CDs, sempre percebo que ela traz também como recurso[...]. (Profª. C. Entrevista em 04/12/06).

Sobre o desenvolvimento desses projetos a professora C. explicou que é escolhido um tema e a partir dele selecionam-se músicas que tratam da temática.

[...] A música se faz presente a partir do meu planejamento, quando eu planejo as minhas aulas eu priorizo trabalhar com textos e com música. Por exemplo, no ano retrasado eu fiz um projeto para trabalhar só com músicas de cantigas de roda, então estava dentro do

⁶⁶ Não presenciamos o projeto, pois, embora tenha sido desenvolvido no mesmo ano em que estivemos na escola, aconteceu antes de nossa chegada.

⁶⁷ Também não presenciamos o projeto, somente ficamos sabendo de sua realização por meio de conversas informais com a professora colaboradora que o executou.

meu planejamento trabalhar só música, eu passei praticamente meio ano só trabalhando com música, a letra, cantando, agora esse ano já não foi tanto assim, eu fiz um projeto trabalhando textos variados, então eu trabalhei com a música porque a música também é m tipo de texto, é um tipo de linguagem que se utiliza, mas não foi só a música, trabalhei com diversos outros tipos de linguagens, através de histórias, poesias, contos, e a música também estava presente nesse projeto. Então ele surge através de um planejamento, de uma escolha onde eu determino, baseado em um outro planejamento [...].(Profa. C. Entrevista em 04/12/06).

Assim, as professoras colaboradoras nos revelam que a música está presente em diversas situações do cotidiano da Educação Infantil. Corroborando esta idéia, Tourinho (1993, p.68) argumenta que “a música não só existe, mas torna-se necessária para o funcionamento da vida da escola”. Nesse sentido, uma das professoras colaboradoras, ao discorrer sobre o papel da música na Educação Infantil, comenta que a música pode ser utilizada em vários momentos, pois para ela:

[...] a música é tudo, é alegria, é o prazer, além disso, é poder oportunizar para a criança a linguagem, a letra, e eu alfabetizo através disso, através das letras das músicas, de jogos, então acho que a música contribui em todos os momentos na Educação Infantil [...] (Profa. R Entrevista em 24/10/06)

Ainda sobre os momentos em que a música se faz presente no cotidiano escolar a professora R. explicou que:

[...] a música em minha sala faz parte de todo o processo. A começar pela hora que a gente chega. Nós cantamos para saudar uns aos outros, depois a gente canta para ver o dia da semana, a gente canta pra falar sobre o tempo. Eu canto o tempo todo! Então, é complicado! Os meninos às vezes estão estressados e começam a cantar alguma música eu paro o que a gente estava fazendo e vamos cantar, é por aí! (Profa. R. Conversa informal, nota de campo n. 2, 22/06/06)

Questionamos as professoras quanto à frequência e o tempo destinado às atividades com música na sua prática no cotidiano escolar. Nas entrevistas e conversas informais todas as professoras afirmaram que a música estava presente no cotidiano escolar rotineiramente, porém, quando analisamos o trabalho construído pelas professoras, os dados nos revelam outra realidade, conforme veremos mais adiante. Porém, entendemos ser pertinente retomar os relatos das professoras colaboradoras para sentirmos como elas concebem a questão da frequência e do tempo destinado às atividades musicais na escola.

[...] não têm [uma carga horária definida], é uma coisa que vai de momento, às vezes eu estou dando uma atividade, igual hoje, os meninos começam a cantar, então se tiver algum conteúdo que estou trabalhando que tiver alguma coisa que pode puxar ali, eu aproveito aquele momento para fixar aquela atividade, trabalhar aquela música, canto com eles, deixo eles cantarem a que eles gostam também para não ficar uma coisa só com o que me interessa, é por aí. Às vezes canto muito um dia e, no outro canta-se pouco [...] Eu trabalho música na sala de aula todos os dias, normalmente várias vezes durante o dia, depende das minhas crianças. Normalmente quando chegamos já cantamos um pouco para fazer a entrada, para relaxar, as músicas que os meninos gostam de cantar, algumas eu que ensinei, outras eles trouxeram de casa e fomos incorporando na nossa rotina [...] (Profa. R. Entrevista em 24/10/06) (Acréscimo nosso).

Para a professora C. a música se faz presente a partir de um planejamento prévio. Assim comenta que:

[...] quando eu planejo as minhas aulas eu priorizo trabalhar com textos e com música. Por exemplo, no ano retrasado eu fiz um projeto para trabalhar só com músicas de cantigas de roda, então estava dentro do meu planejamento trabalhar só música, eu passei praticamente meio ano só trabalhando com música, a letra, cantando, agora esse ano já não foi tanto assim, eu fiz um projeto trabalhando textos variados, então eu trabalhei com música porque a música é um tipo de texto, é um tipo de linguagem que se utiliza, mas não foi só a música, trabalhei com diversos outros tipos de linguagens, através de histórias, poesias, contos, e a música também estava presente nesse projeto. Então ela surge através de um planejamento, de uma escolha onde eu determino, baseando em um outro planejamento[...] Este ano a música esteve na minha sala com menos frequência, ela foi mais esporádica, devido a esse projeto que desenvolvi esse ano, e outras coisas também que foram somando no dia-a-dia que acabou também não permitindo termos muito tempo para desenvolver outras atividades que não fossem só trabalhando texto [leitura e escrita] (Profa. C. Entrevista em 04/12/06) (Acréscimo nosso)

A professora T. acredita que a música contribui e faz parte de vários momentos no cotidiano escolar como: nas datas comemorativas, em momentos de relaxamento, em momentos interdisciplinares. Apesar de afirmar que utiliza a música cotidianamente, explica sobre a carga horária destinada às atividades musicais na sala de aula:

[...] não pode ser o dia todo, eu tenho [eu sempre tenho] que ter um objetivo. Se eu preparei uma aula hoje voltada para o relaxamento,

eu vou preparar uma música voltada para aquele dia [para este fim]. Se eu quero um horário mais prazeroso, com brincadeiras, eu vou levar a música para eles. Se eu preparei uma aula que aquele recurso seja voltado para a leitura, para o ensino formal, eu vou usar a música para aquilo. Então é tudo planejado com objetivos.[...] a carga horária é distribuída de acordo com o que planejei [...] sempre tem [música], ou é cantada, seja para retomar o silêncio, na hora da baderna [...] (Profa. T. Entrevista em 17/10/06) (Acréscimos nossos)

Contudo, apesar de estar explicitado nas falas das professoras a importância da música na escola, estas, principalmente as professoras T. e C., ressaltaram que a música ocupa muito tempo do planejamento. Talvez essa idéia de que a música toma tempo, justifica de certo modo a pouca frequência com que a música tem aparecido no cotidiano da sala de aula das professoras colaboradoras. Assim, quando questionamos a professora C. sobre sua justificativa para a pouca frequência, neste ano, da música em sua sala de aula, ela colocou que:

[...]A questão de desenvolver o projeto com textos variados. Nós tínhamos um determinado tempo para que esse projeto ficasse pronto, então nós estávamos trabalhando contra o tempo. Fora isso, tantas outras coisas, diagnóstico, que leva tempo, a mostra, o projeto foi para a mostra, de trabalhar em cima disso, então acabou que se tinha um tempo determinado para fazer aquilo, e como os alunos da minha sala ainda estão adquirindo a questão de escrever e aprender a ler, não é uma coisa rápida, eles demoram, para fazer uma atividade eles demoram dois dias para que ela seja concluída. Às vezes é um dia que sai mais cedo porque tem que fazer determinadas coisas, é outro que é dia de módulo e não vamos [à escola], então vai se somando tudo isso e o tempo vai se encurtando, é onde eu falei que no projeto eu coloquei duas músicas, essa da “Mariana conta” que levou um tempo grande para desenvolver, e a da “Quem mora?”, que abordamos um pouco do que a Profa. A [professora de vídeo-literatura] trabalhou em literatura que é a questão da moradia. Agora, não deu tempo, mas eu ia trabalhar também a da “Dona Aranha”, tanto é que o formato dela está todo para trabalhar no projeto, mas quando eu vi que não ia dar tempo, eu a excluí e foi só até onde deu.[...] (Profa. C. Entrevista em 04/12/06) (Acréscimos nossos)

Na sequência prosseguiremos a análise a partir das observações registradas em nota de campo e em registros visuais (filmagens e fotografias). Priorizaremos os trechos mais significativos das notas de campo produzidas por nós a fim de compreendermos os momentos em que a música é vivenciada na Educação Infantil nas práticas das professoras.

Depois de ler e reler exaustivamente o material coletado nas notas de campo confeccionadas a partir das observações do trabalho das professoras nas salas de Educação Infantil, nos momentos externos à sala de aula, nas salas de professores e no refeitório, apresentamos alguns aspectos que devem ser pontuados ou sublinhados e que percebemos ser importante evidenciar.

Tratam-se, pois, de observações que nos revelam que apesar de todas as professoras colaboradoras nos terem dito que trabalham música rotineiramente na sala de aula, conforme colocamos anteriormente, concluímos que a música aparece com pouca frequência nas práticas desenvolvidas por elas no cotidiano escolar. Durante o tempo em que estivemos na escola acompanhando o trabalho desenvolvido pelas professoras na sala de aula podemos afirmar que em apenas 50% dos dias a música apareceu na rotina escolar ou na prática das professoras com as crianças. Não responsabilizamos apenas as professoras por tal situação, pois julgamos que fazem o que é possível, de acordo com sua formação musical, os recursos disponíveis na escola para as atividades com música, mas é preciso ficar claro que a situação é grave e, portanto, merece ser pontuada.

A fim de ilustrarmos o fato recorremos às notas de campo. Não só nós, mas as próprias professoras, de certo modo, também avaliam que os momentos são poucos. Acreditamos que o fato se deva à formação musical das professoras unidocentes que não se sentem preparadas para trabalhar com música, além de não existir na escola um professor especialista em música e também pela falta de material didático apropriado para o trabalho.

A partir dos relatos das professoras unidocentes e também de nossas observações durante nossa inserção no cotidiano da escola, pudemos registrar alguns momentos em que a música aparece. Desse modo, destacamos de acordo com o que as próprias professoras também dizem a esse respeito: nas atividades de leitura e escrita, ou seja, no processo de alfabetização; na memorização de conteúdos diversos; execução musical e construção de instrumentos musicais da bandinha rítmica de sucata; nos trabalhos de expressão corporal; nas apresentações artísticas em datas comemorativas do calendário escolar; nos trabalhos de coordenação motora, como: lateralidade; nos momentos de relaxamento, recreação; nos momentos de disciplina; de modo interdisciplinar como é o caso da matemática, ciências, a história e nos demais conteúdos trabalhados na Educação Infantil. Na rotina escolar: para iniciar a aula, para saudar os colegas e a professora, para mudar de atividade, para contar os dias da semana, para fixar os nomes dos colegas, para ensinar conceitos diversos.

Com relação ao uso da música no processo de alfabetização registramos em vídeo momentos em que a Profa. C. trabalhava a leitura oral e escrita com as crianças, por meio do

canto e contação de histórias. O trecho retirado de uma nota de campo a seguir ilustra os momentos.

A Profa. C. está contando uma história para as crianças. Esta história é de uma casa torta. Enquanto contava a história ia pregando cartazes na lousa que continham as cenas da história. Eram cartazes confeccionados por ela mesma referente a cada personagem ou cena da história. Enquanto isso as crianças que estão assentadas nas suas carteiras ficavam atentas ouvindo e olhando em silêncio os cartazes. Vez ou outra uma criança fazia um comentário interrompendo a professora: Aluno E. – *“Tia! Eu conheço o gato de botas!”* A professora diz: – *“Esperem ainda não terminei!”* E pede para não ser interrompida. Ela diz: – *“Já falei! Esperem um pouco!”* Quando termina diz às crianças: *“Agora vamos cantar? É assim! Olha!”* Em seguida, ela começa a cantar e pede para que cantem juntos. *Quem mora na casa torta, sem janelinha e sem porta? Um gato que usa sapato e tem seu retrato no quarto? Uma florzinha pequenininha, que tem sainha curtinha? Um elefante com rabo de barbante, um papel de óculos e chapéu? Um botão que toca violão? Essa não! Um pente com dor de dente? Ai meu dente! Quem mora na casa? Quem? Invente depressa!* A professora então pede para as crianças fazerem uma roda no meio da sala. E para isso diz: – *“Crianças, afastem as carteiras devagar, hein? Não precisa fazer tanto barulho!”* Mas elas fazem barulho e a professora zangou-se dizendo: *“É pra afastar só um pouquinho!”* Finalmente fizeram a roda e a professora começou a cantar procurando fazer com que as crianças fixassem a letra da música, a melodia e, principalmente, os gestos sugeridos por ela. Cantam novamente e para cada verso da canção ela faz uma seqüência de gestos e as crianças imitam.

Quem mora na casa torta (com as duas mãos paralelas e um pouco afastadas uma da outra faz gestos para a direita e depois para esquerda desenhando uma casa torta), **sem janelinha e sem porta?** (com as mãos afastadas uma em baixo e outra em cima sinaliza o que seria uma janela e depois com as mão paralelas e afastadas na vertical sinaliza uma porta) **Um gato** (faz orelhas com as duas mãos na cabeça) **que usa sapato** (bate com uma das mãos no pé direito que deve estar esticado na frente do corpo) **e tem seu retrato** (desenha uma quadrado no ar com as duas mãos) **no quarto?** (faz um gesto com o polegar direito apontando para trás). **Uma florzinha pequenininha** (mostra com os dedos polegar e indicador da mão direita o gesto de pequeno), **que tem sainha curtinha?** (balança as duas mãos no quadril indicando movimento). **Um elefante** (faz sinal com uma das mãos no nariz indicando uma tromba de elefante) **com rabo de barbante** (faz sinal no bumbum indicando o movimento da

cauda balançando), um **papel de óculos e chapéu?** (com as mãos afastadas uma em baixo e outra em cima sinaliza o que seria um formato de papel, depois com as duas mãos fechadas fazem dois pequenos círculos nos olhos e com as duas mãos desenha um chapéu na cabeça em movimento do centro para as laterais em forma de cone) **um botão** (desenha um pequeno círculo na camisa com o dedo) **que toca violão?** (faz gestos como se estivesse tocando violão na barriga). **Essa não!**(faz sinal de negativo com a mão). **Um pente** (passa a mão direita com os dedos bem abertos no cabelo para trás) **com dor de dente? Ai meu dente!**(desce a mão dos cabelos encontrando a outra em uma das bochechas deitando a cabeça sobre as mãos) **Quem mora na casa? Quem?** (faz sinal com as duas mãos espalmadas para fora). Invente depressa! Fez tudo de uma vez só. Depois de cantarem e gesticularem todos os gestos sugerido na canção e inventados por ela, pediu para que voltassem para os seus lugares. Foi aquela barulheira novamente. A partir daí, a professora pegou um pedaço de papel tipo papel pardo fez desse um cartaz e colou no quadro de giz. Esse seria usado pela professora para escrever a letra da música que estava sendo trabalhada. Enquanto isso, entregou para cada criança uma folha contendo a letra da música digitada e a ilustração da história. As crianças iam ditando as letras até formarem palavras e posteriormente as frases as quais liam no texto. Enquanto isso, a professora ia escrevendo o que era ditado por elas no cartaz. Após formarem cada palavra todos liam juntos. Quando necessário a professora corrigia as crianças. Assim, trabalhava com as crianças a leitura e a escrita. (Nota de campo n. 9, 28/06/2006, turma da Profa. C.)

Aqui observamos o uso da música com função instrumental, ou seja, como recurso no processo de alfabetização das crianças. Essa idéia é corroborada por Almeida (2001) quando comenta que:

Na opinião de muitos professores, as artes têm um caráter utilitário, meramente instrumental. [...] o teatro e a música podem ajudar na aprendizagem ou na fixação de conteúdos de outras disciplinas, assim como no “desenvolvimento da atenção, da concentração”; a música também é lembrada por seu caráter disciplinador – “serve para as crianças ficarem quietas” – ou para distrair e acalmar os alunos: “é bom para relaxar”, serve para descansar a cabecinha das crianças”. (ALMEIDA, 2001, p. 11-12).

Quanto ao uso da música em variados momentos da rotina escolar e nas distintas partes da aula, por exemplo, na sala da profa. R. (pré-5 anos), observamos momentos em que a música está presente ritualmente em determinadas partes da aula. Canta-se para saudar os colegas; para aprender os dias da semana (calendário); para mudar de atividade; para

organizar a fila e também para “acalmar as crianças” quando estão agitadas. Os depoimentos das professoras ilustram esta questão:

[...] ouço muito a música instrumental e esse ano levei para a sala para fazer com os alunos um momento de eles poderem acalmar, trazer um pouco de tranqüilidade, de serenar. Fiz isso durante uma semana, em dias alternados, e eu levei quando os meninos estavam muito agitados e estavam fazendo alguma atividade, colocava ela de fundo, lembro que uma das que levei era de sons de passarinho, sons da natureza, e eles vivem num meio onde existe os sons da natureza, comecei então a falar para observarem e eles adoraram escutar o som do passarinho e ouvir o instrumento, mostrando para eles o quanto a música harmoniza, o quanto ela traz essa questão da harmonia. [...] (Profa. C. Entrevista em 04/12/06)

[...] enquanto a criança canta, ela relaxa, aprende algum conteúdo colocado aproveitando o gancho da música, enquanto também é um momento de recreação, um momento de prazer para a criança e para todos nós também [...] (prof. R. entrevista em 24/10/06)

Assim, observamos que o uso da música nos diversos momentos é freqüente nas salas das professoras colaboradoras, e mais ainda na sala da professora R (pré-5 anos), e possui uma função instrumental, não sendo, dessa forma, valorizada como parte dos conhecimentos e da cultura das crianças. Nesse sentido, o RCNEI (p.47) reconhece os vários usos e funções que a música vem assumindo na escola tornando-se suporte para atender “vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem”.

Podemos dizer que a música utilizada nesses diversos momentos do cotidiano da escola tem assumido um caráter instrumental, de recurso, como foi colocado nas discussões anteriores sobre o pensamento das professoras. Esse fato é também observado por Nogueira (2005), Penna e Melo (2006), Soler e Fonterrada (2006), Maffioletti (1998), Brito (1995), entre outros.

Desse modo, a música é encarada mais como um recurso, um meio, para os diversos fazeres da Educação Infantil. Durante o período em que estivemos na escola observando o trabalho das professoras unidocentes percebemos que os momentos com música eram mais constantes na sala da Profa. R. do que nas demais. A música aparece em variados momentos da rotina da sala de aula. O trecho a seguir ilustra os momentos.

As crianças estão reunidas na porta aguardando ansiosas pela professora. Uma criança me perguntou se eu ficaria hoje na

sala. Respondi que sim. Logo chega a Profa. R dizendo que demorou porque estava pegando o material xerocado com atividades para as crianças lá embaixo, com a secretária. Esperei que ela entrasse com as crianças e logo ela me convidou para entrar. Entrei na sala e enquanto as crianças se ajeitavam em suas cadeiras cumprimente-as e quiseram saber se seria eu a professora de hoje. Respondi à elas que não e disse que estava ali visitando-as. Pedi permissão à Profa. R. para fazer algumas filmagens. Ela acenou positivamente com a cabeça e sorriu para mim dando início à aula do dia com uma canção de saudação: “Bom dia!”. Ela não esperou eu me preparar para a filmagem. Então não consegui filmar por completo a cena dessa cantoria. Logo em seguida fizeram uma oração e cantaram uma canção. A canção diz assim: *Bom dia tia R. como vai? Bom dia tia R. como vai? Faremos o possível para sermos bons amigos! Bom dia tia R. como vai?* Em seguida sem interrupção, como um pot-pourri, a professora começou a cantar em tom grave outra canção do “Caranguejo”⁶⁸ e as crianças cantaram juntas copiando os gestos que a professora fazia com as mãos: *Caranguejo não é peixe! Caranguejo peixe é! Caranguejo só é peixe na enchente da maré! Roda, palma, palma, palma! Roda pé, pé, pé! Roda, palma, palma, palma, Caranguejo peixe é!* Em seguida a Profa. R perguntou: - “Como é que está o tempo, hein?” *Vamos olhar lá fora? Como é que está hoje?* As crianças responderam: - “Está nublado!” A profa. R diz: “Está nublado? Tá calor ou frio?” Algumas respondem que sim e outras que estão com calor. A profa. R então se dirige ao calendário (na sala de aula há um calendário de madeira fixo na parede que possibilita a professora trabalhar com as crianças) e pergunta às crianças se poderiam colocar a nuvem indicando o dia nublado. As crianças responderam que sim. Então ela foi marcando os dias da semana e colou a ficha contendo o desenho da nuvem. E completou:- “Teve sábado, teve domingo, e então hoje é?” As crianças responderam - “Segunda-feira!” Ela completou: - “Isso! Hoje e segunda feira!” Nesse momento uma criança comentou que no dia anterior teria sido seu aniversário e que havia ganhado muitos presentes. A professora perguntou se ela havia ido à cidade e a criança balançou a cabeça afirmativamente. Logo em seguida sem dizer nada a Profa. R começou a cantar: *Sete dias a semana tem! Quando uma acaba a outra logo vem! Domingo, segunda, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado que bom!* Essa canção eu não conhecia. Enquanto cantavam iam mostrando os dias da semana nos dedos da mão. E a professora ia também mostrando os numerais nos cartazes presos à parede da sala. Posteriormente, a professora fez a chamada usando outra canção “Chaminé”⁶⁹ que dizia assim: *Eu vi a (nome da criança)*

⁶⁸ Música do repertório folclórico brasileiro.

⁶⁹ Também do folclore brasileiro. Nesta ocasião parece que a professora utilizou uma adaptação da canção.

lá na chaminé! Tão pequenina fazendo café! É de chá, chá, chá, É de chá-lá-lá-lá-lá! Enquanto cantavam cada criança ia pegando as fichas com a Profa. R. e ia colocando no quadro de chamada. Cada vez que a Profa. C. cantava ela subia o tom da música e quando sentia desconforto para cantar – isso porque o tom da música ia ficando cada vez mais alto – ela abaixava o tom novamente, ou seja, cantava com voz grave. Como eram muitas crianças ela cantou várias vezes e ao final poucas crianças a acompanhavam. Então ela disse: – “*Vamos gente! Estou ficando sem voz!*” E as crianças retomaram o canto novamente. A canção era também acompanhada por gestos corporais como palmas ora para direita, ora para esquerda. Logo a Profa. R. contou quantos alunos haviam faltado neste dia e concluiu junto com as crianças quantos eram os presentes e os faltosos. Após esse momento, a Profa. R. voltou para sua mesa e começou a trabalhar no diário de classe. Enquanto isso as crianças continuaram a cantar a canção da chamada. A Profa. R. entregou-lhes lápis coloridos e uma folha com vários desenhos para colorir dizendo que hoje eles poderiam colorir com a cor que quisessem sem, portanto, copiar do colega. A atividade foi feita enquanto esperavam pela coordenadora S. que viria a sala para levá-las para ensaiar a quadrilha no palco do refeitório. (Nota de campo n. 8, 27/06/2006, turma da Profa. R.)

Aqui também observamos outro exemplo de uso da música com caráter instrumental, sendo utilizada para formação de hábitos, para socializar, aprender os dias da semana e para realizar a chamada do dia. A impressão que tivemos é que aquelas crianças cantavam todos os dias na mesma seqüência de música, pois sabiam de cor todas as letras e a Profa. R. as conduzia de modo bem amarrado sem intervalos entre uma e outra canção.

O fato da Profa. R. fazer uso de música com mais freqüência em sua sala de aula é justificado pelas demais professoras. A esse respeito a Profa. C. se posicionou da seguinte maneira:

[...] no jardim⁷⁰ tem-se mais tempo para trabalhar com as outras linguagens, com o lúdico, cantar com as crianças! Até por que não se tem a preocupação e a cobrança em alfabetizá-las. Nós professoras do Pré-6 somos cobradas pelas professoras da 1ª série. As crianças precisam pelo menos sair reconhecendo as letras né! (Profa. C., Pré-6, Nota de campo nº8)

Também entendemos que este seja um dos motivos pelos quais a música esteja pouco presente na escola. Além da pouca ou nenhuma formação musical que as professoras

⁷⁰ A professora se referia à sala de Pré-5 anos.

possuem, a falta de materiais próprios para a aula de música e a falta do professor especialista em música na escola ou de um trabalho colaborativo entre este o professor unidocente, há ainda a questão da supervalorização das demais disciplinas consideradas sérias às linguagens artísticas e a antecipação da alfabetização na Educação Infantil. A esse respeito Penna e Melo (2006) tecem o seguinte comentário:

Por um lado, aspectos da organização da rotina de trabalho revelam a adoção de um modelo educacional mais adequado às escolas de ensino fundamental, predominando, no planejamento das professoras, as práticas nas áreas de linguagem oral e escrita e de matemática, não constando explicitamente espaços reservados para as artes, os jogos e as brincadeiras, tão importantes na educação infantil. (PENNA e MELO, 2006, p. 473).

A música também aparece como instrumento de promoção da disciplina. Em conversas informais mantidas com as professoras colaboradoras elas disseram fazer uso da música para desenvolver a disciplina das crianças. A esse respeito a Profa. T. explicou sobre a contribuição da música no comportamento das crianças:

[...] A música desenvolve muito a atenção, a disciplina. A partir do momento que eu comecei a trabalhar com ela, até mesmo a bandinha, a concentração dos meninos, a hora de cada um, esperar a hora do outro começar, então teve mudanças no comportamento das crianças [...] (Profa. T. Conversa informal, 23/05/06)

Também detectamos a presença da música em momentos de recreação como é o caso das atividades desenvolvidas em diversos espaços do cotidiano escolar que não só a sala de aula, mas, no parque, na grama e em festividades da escola. As brincadeiras cantadas são um tipo de atividade desenvolvida pelas professoras unidocentes com o fim de recreação. Descrevemos a seguir mais um trecho em que a Profa. C. realiza algumas brincadeiras cantadas no parque da escola.

A Profa. C. organizou a fila com as crianças e falou: – “Crianças, agora vamos para o campinho! Mas sem bagunça, tá?”. As crianças começaram a gritar enquanto organizam-se em fila. Foi uma barulheira. A Profa. C. zangou-se e disse: - “Quem não se comportar vai ficar aqui na sala com L.!” (monitora da sala). As crianças se acalmaram um pouco e saíram em fila para o campinho. O que chamam de campinho é um lugar aberto perto das salas de Educação Infantil, ao lado do parque. É um local bem agradável e com muitas árvores. No caminho a Profa. C. comentou comigo que gosta de levar as

crianças lá pra fora sempre no último horário, após as atividades de sala, para que possam brincar e para desenvolver atividades de recreação, expressão corporal, as brincadeiras cantadas que normalmente exigem o espaço que não têm na sala de aula. Chegando no campinho ela pede às crianças para se organizarem em roda. Ligo a filmadora e faço imagens das atividades que vão desenvolver. A Profa. C. fala com as crianças que irão fazer aquela atividade que a “tia” R. havia ensinado na sala de aula outro dia. Se referia à atividade do “Mais e Menos”⁷¹ que eu havia realizado com as crianças na sala de aula em um dia de observação e que também havia aprendido na Oficina de Educação Musical ministrada por mim e T., promovida pelo projeto PACTO. Perguntou-me se eu poderia ajudá-la caso se esquecesse de alguma parte da música. Respondi que ajudaria sim. Assim, com a ajuda da monitora L. A Profa. C. organizou as crianças em roda cantando a música: *Vamos fazer a roda, sempre batendo palmas! Zum, zum, zum, zum e pra dentro da roda vai um, E dentro da roda tem um! Hei, você só, dance um forró! Zum, zum, zum, zum e pra dentro da roda vai um, e dentro da roda tem mais um! Um, Dois! Hei, vocês dois, imitem robôs! Zum, zum, zum, zum e pra dentro da roda vai um, E dentro da roda tem mais um! Um, Dois, três! Hei, vocês três, imitem um chinês! Zum, zum, zum, zum e pra dentro da roda vai um, E dentro da roda tem mais um! Um, Dois, três, quatro! Hei vocês quatro, imitem um pato! Zum, zum, zum, zum e de dentro da roda sai um! E dentro da roda tem menos um! Hei vocês três, contem em inglês. Zum, zum, zum, zum, e de dentro da roda sai um, e dentro da roda tem menos um! Um, dois! Hei vocês dois, imitem bois! Zum, zum, zum, zum, e de dentro da roda sai um, e dentro da roda tem menos um! Hei, você só, tire o paletó! Zum, Zum, Zum, Zum, e dentro da roda sai um, e dentro da roda não tem nenhum! Nessa atividade formam o círculo batendo palmas e iniciam o mote. A Profa. escolhe a primeira criança que vai para o centro. Depois, essa criança escolhe a segunda e, assim vai até a quarta criança. Mas como a professora esqueceu-se de recordar as regras ela mesma que ia colocando e tirando as crianças da roda. Achei que ficou meio desorganizado, mas ainda assim, ela pode trabalhar com as crianças a questão matemática, mais e menos, e as crianças iam fazendo as contas. No final da atividade a criança que havia saído resolve voltar para o centro da roda e se recusa a sair, pois segundo a regra, como ele havia sido o primeiro a entrar deveria também ser o último a sair. Mas a professora não se lembrou desse detalhe, tão importante. A professora parou a cantoria para convencê-lo a sair da roda para que pudessem terminar a atividade. Ele saiu insatisfeito. Nesse impasse a Profa. C. esqueceu a letra da música. Então*

⁷¹ Brincadeira cantada: “mais e menos”. CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. **Pirralhada**: jogos e canções para a educação infantil. Rio de Janeiro: Via Cultura Edições Musicais. 2002, p.53.

olhou para mim pedindo ajuda e disse: – “O que é agora?” Sorri para ela e disse: -Tire o paletó! Então ela retomou: “hei, você só! Tire o paletó!” Terminada a canção ela comentou: – “A tia foi tão bem, mas esqueceu o final! Vamos fazer de novo?” Mas ainda assim não explicou as regras novamente para as crianças. Na segunda vez que realizou a atividade, as crianças já estavam dispersas. Algumas já não se interessavam nem mesmo em cantar e mesmo assim a Profa. C. continuou. Terminada a cantoria chamou as crianças para mudar de “brincadeira”. Não se apercebeu do desinteresse das crianças por não terem entendido a regra ou se ficaram cansados. Deu início à atividade do “Corre cotia” e posteriormente a “Trem de ferro”. A atividade do “Corre Cotia” não possui melodia é um ostinato rítmico em cima de uma parlenda: *Corre cotia / de noite e de dia / debaixo da cama / da sua tia / Corre cipó / na casa da avó / eu tenho um cachorrinho / chamado Totó / ele é bonitinho de um lado só! / é um, é dois, é três / acabou a sua vez!* As crianças em círculo falam a parlenda acompanhada de palmas. Uma criança é escolhida para ser a cotia e deverá colocar um objeto qualquer atrás de outra criança que deverá correr atrás desta até pegá-la ou até que a cotia se sente no seu lugar. A brincadeira continua até que todos tenham participado. (Nota de campo n.7, 26/06/2006, turma da Profa. C.)

Percebemos na primeira atividade (“Mais e menos”) a falta de planejamento das atividades musicais que mesmo esporádicas e com objetivos alheios a questões musicais, ainda assim, carecem de um planejamento para que sejam bem sucedidas. A segunda atividade do “Corre Cotia” foi bem sucedida visto que as crianças já conheciam bem as regras do jogo.

A música, em seu contexto mais amplo, aparece na escola em festividades em forma de atividades de cantoria e teatro. Nesse caso o trabalho com a música na sala de aula objetiva a preparação de apresentações musicais como parte do encerramento das atividades desenvolvidas durante o ano letivo. Como exemplo, recorreremos às observações registradas em nota de campo de alguns momentos da Formatura das salas de Educação Infantil das três professoras colaboradoras e da Mostra da Educação Infantil a qual compõe a cena a seguir. Os dois eventos aconteceram na mesma data na escola. A Mostra consiste em uma atividade de apresentação de trabalhos desenvolvidos pelas professoras da Educação Infantil durante o ano letivo. Normalmente acontece no mês de setembro no CEMEPE quando as demais escolas de Educação Infantil participam juntamente. Portanto, neste ano a escola “Leilão de jardim” optou por realizar a mostra na própria escola junto com a formatura das crianças.

As crianças estão todas assentadas em seus lugares pré-determinados pelas professoras no refeitório onde acontece a Formatura (entrega de certificados) e as apresentações musicais das crianças da Educação Infantil. A diretora L. faz a abertura do evento dizendo algumas palavras aos pais e à comunidade escolar que se encontram reunidos no refeitório onde acontecem as atividades. Existe ali um precário e pequeno palco destinado às eventuais apresentações de música e teatro que acontecem na escola. As professoras da Educação Infantil organizaram o local e decoraram o palco para a ocasião com balões coloridos e enfeites e motivos natalinos, já que estamos nos aproximando das comemorações do Natal. Após as entregas dos certificados de cada criança das turmas de Educação Infantil inicia-se a apresentação cênico-musical⁷² das crianças. Em primeiro lugar acontece a apresentação da turma da Profa. R (pré- 5 anos) e em seguida as duas turmas do pré-6 anos das professoras T. e C. respectivamente. [...] a Profa. R sobe no palco com suas crianças e organiza-as no pequeno palco. Eu⁷³ estou assentada no canto e acompanho as crianças ao violão, conforme ensaiamos em dias anteriores⁷⁴. A turma da Profa. R apresenta um número musical com encenação cantando a canção chamada “As formiguinhas”. As crianças usam fantasias de formigas. A letra da canção diz assim: *Presunçosas formiguinhas falaram pra semente (2X) / Tão pequenina só dá mesmo pra canjica (2X) / Canja, canjica, Há, há, há, há (2X) / Mas o tempo foi passando e a semente foi crescendo (2X) / Numa grande árvore se transformou (2X). Balança o vento, Hou, Hou, Hou, Hou (2X) / Passaram por ali outra vez as formiguinhas (2X) / E quando viram a árvore caíram para trás (2X) / Ui, ui, ui, ui,, cadê a sementinha (2X). Formiguinhas se abraçaram muito apavoradas (2X) / Mas a árvore falou não tem problema não (2X) / Hei, hei, hei, hei, nasci prá mais servir (2X) / E vem manha de festa, olé, olé, olá (2X) / E deram-se as mãos e voltaram a cantar (2X) / Lá, lá, lá, lá...* Enquanto acompanho no violão a Profa. R canta com as crianças, toca chocalho e orienta os gestos e a coreografia. Ela também foi responsável pela escolha da música e pela coreografia. Os ensaios foram conduzidos por ela com minha ajuda. Terminado o número, as crianças agradeceram o público e desceram do palco. Em seguida a Profa. T apresenta

⁷² Chamamos de cênico-musical por envolver música e teatro.

⁷³ Na ocasião, por eu estar tocando, quem fez as filmagens foi C., estagiária do curso de Pedagogia – UFU que estava presente na ocasião.

⁷⁴ Para a apresentação foram realizados vários ensaios sendo que participamos quatro vezes. Como fomos informados pelas demais professoras C. e T. que iriam apresentar um número musical com suas crianças perguntamos a Profa. R se ela também iria apresentar algum número com seus alunos e o que seria. Inicialmente ela havia nos informado que não iriam apresentar nenhum número e que somente participariam da Mostra. Porém, em outra ocasião após conversarmos sobre o assunto ela nos pediu ajuda para ensaiar as crianças e nós aceitamos. Como ela sabia que as demais professoras haviam solicitado nossa participação no acompanhamento instrumental e também na preparação vocal das crianças com nosso consentimento, também aceitamos colaborar.

sua turma. Primeiramente encenam o teatro recitando a poesia “Leilão de Jardim”, enquanto isso as crianças vão distribuindo para o público insetos e pequenos animais feitos de dobradura conforme é falado no poema e depois sobem no palco e cantam a “poesia musicada” acompanhada por mim ao violão. A profa. T também acompanhou as crianças cantando e tocando chocalho. A letra da canção diz assim: *Quem me compra um jardim com flores? / Borboletas de muitas cores? / Lavadeiras e passarinhos / Ovos verdes e azuis no ninho? / Quem me compra esse caracol? / Quem me compra um raio de sol? / Um lagarto entre o muro e a hera / Uma estátua de primavera / Quem me compra este formigueiro? / Este sapo que é jardineiro? / E a cigarra e a sua canção / O grilinho dentro do chão / Esse é meu leilão / Esse é meu leilão.* As crianças estão vestidas com roupas confeccionadas pelas professoras e cada uma tem um chapéu na mão com dobraduras de insetos e pequenos animais conforme sugerido na canção. Terminada a apresentação, as crianças deixam o palco e finalmente sobem as crianças da Profa. C. vestidas com túnicas e gorros natalinos também confeccionados pela professoras. Cantavam em formação de coral e faziam gestos sugeridos na letra da música e pela professora que os ensaiou. A profa. C ficou no palco ao lado das crianças cantando e fazendo os tais gestos. Eu os acompanho ao violão a canção natalina “Bom Natal” escolhida e trabalhada pela Profa. C. A letra da canção diz assim: *Quero ver você não chorar / não olhar pra trás / nem se arrepender do que faz / Quero ver o amor vencer / e se a dor nascer / você resistir e sorrir / Se você pode ser assim / Tão enorme assim / Eu vou crer / Que o Natal existe / Que ninguém é triste / Que no mundo existe amor / Bom Natal um Feliz Natal / Muito amor e paz prá você / Prá você!* (Nota de campo, n.11, 30/11/2006, Mostra e Formatura das turmas de Educação Infantil das Profas. C.,R. e T)

Consideramos que o trabalho desenvolvido pelas professoras na ocasião teve bons resultados. Quando solicitaram ajuda da pesquisadora na preparação do trabalho não pudemos resistir. Apesar do trabalho desenvolvido por nós não se configurar em uma pesquisa ação acreditamos e percebemos que nossa intervenção contribuiu para o resultado do trabalho descrito na cena anterior. Esse fato vem fortalecer nossas reflexões de que é necessário e importante a presença do professor especialista em música e de um trabalho colaborativo com os professores unidocentes na escola. Ele também é ilustrado pelas professoras como demonstra o comentário descrito abaixo:

[...] Um exemplo do que aconteceu nos dias que fizemos essa última apresentação é que eu nunca tinha me tocado que para fazermos a

apresentação nós podíamos cantar baixo. Eu não tinha noção de que para formar o coral tínhamos que cantar baixo, que a voz das crianças iriam ficar afinadas e que seria uma apresentação bonita e os pais teriam que respeitar e ouvir. Eu não tinha me detido nesse aspecto, porém, quando essa contribuição veio da sua parte fez com que a apresentação tivesse um outro efeito e ontem mesmo eu ouvi um comentário sobre isso lá na sala dos professores. A S. foi uma das que fez um comentário a respeito disso, o quanto a apresentação ficou bonita e que os meninos não estavam “esguelando. Comentou sobre o quanto as vozes deles ficaram harmônicas. Então tem que ser alguém que saiba disso.[...] nós estamos falando do ideal, do que seria ideal, porque naquele momento eu não tinha esse conhecimento, nem eu, nem nenhuma das meninas. Porque nós não temos formação nessa área, então nós achamos que seria somente soltar a voz, outras acharam que se falasse baixo os pais não iriam ouvir e com essa informação, nós percebemos que não foi necessário, que do jeito feito ficou bonito, não teve ninguém “esguelando”. Então a música disciplina, eu vejo a música como um instrumento de auto-disciplina, a criança também percebeu que não precisava gritar, bastava cantar de uma forma harmônica.[...] (Profa. C. Entrevista em 04/12/06)

Passamos, a seguir, a descrever e a refletir sobre o que as professoras unidocentes ensinam de música no dia-a-dia da Educação Infantil.

3.2.2 Experiências musicais no cotidiano escolar

A partir do exposto nos dois eixos de análise, a saber: o pensamento das professoras unidocentes sobre o ensino de música na Educação Infantil e o trabalho construído por professoras unidocentes no cotidiano em salas de Educação Infantil e, com os aspectos analisados, com o término da construção do trabalho das professoras, avaliamos que apesar do que pensam e dizem sobre a música, ainda assim, consideramos que os momentos e experiências com música no contexto da Educação Infantil, em particular, nos saberes e práticas das professoras escolhidas como colaboradoras, a porcentagem de carga horária destinada à música é bastante pequena. Essa pequena presença da música em sala de aula foi observada nos momentos em que estivemos acompanhando o trabalho das professoras e é justificada em função de vários fatores. O primeiro deles refere-se à falta de formação musical das professoras unidocentes, o que faz com que elas se sintam, muitas vezes, despreparadas ou pouco preparadas para ensinar música como área de conhecimento, conforme verificamos em seus depoimentos nos itens anteriores. Outro fator diz respeito à ausência do profissional

de música na escola, no caso o professor especialista para atuar nas salas de Educação Infantil ou de um trabalho colaborativo com o professor unidocente. Não menos importante, destaca-se também a falta de recursos e materiais didáticos para o trabalho com música na escola.

Além do mais, podemos dizer que as práticas pedagógico-musicais construídas pelas professoras unidocentes no cotidiano escolar apresentam uma relação muito próxima com seus saberes (o que pensam, sentem) acerca do ensino de música na Educação Infantil. Nesse sentido, tomamos o par ‘saberes e práticas’ como uma dimensão indissociável e que, portanto, caminham juntas.

Considerando a proximidade do pensamento das professoras quanto à importância da música na escola e aquilo que elas concretizam em sala de aula em relação à música identificamos a partir de então as atividades musicais trabalhadas em sala de aula e no cotidiano escolar como um todo.

A recorrência do canto como atividade musical principal revela uma utilização bastante comum de prática musical no cotidiano da escola conforme observado por outros autores em pesquisas sobre música em contextos escolares não específicos. (Souza *et al.* 1995; Tourinho, 1993).

Assim, percebemos que, na prática de nossas professoras colaboradoras, o fazer musical acontece prioritariamente com atividades de canto. O canto, bastante explorado nas salas de Educação Infantil, tem se mostrado como um meio de manifestação musical na escola. Ele tem assumido um papel fundamental na prática da música, uma vez que, a voz se configura em um instrumento natural que já faz parte do aluno. É sabido que o cantar acontece desde muito cedo por meio do processo de enculturação musical, a partir do primeiro ano de vida da criança, e até mesmo antes disso, ainda por volta dos 9 meses de idade, quando se observam as vocalizações chamadas “*song babbling*” (Moog 1976 *apud* Sloboda, 1985). O canto tem sido usado também para socializar as crianças no grupo, e contribui para “o funcionamento do cotidiano escolar, controlando, limitando e preenchendo, muitas vezes com prazer, os tempos, espaços e necessidades da instituição (TOURINHO, 1993a, p. 100)

Desse modo, com as entrevistas e observações podemos afirmar que o ensino de música, para a maioria das professoras colaboradoras, está associado especificamente à atividade de cantar. A presença do canto como atividade musical é recorrente assim como o uso do termo “*musiquinha*” para se referirem às atividades que envolvem música no cotidiano escolar. Para Tourinho (1993a) a predominância das atividades de cantar é:

[...] parcialmente explicada pelo tipo de formação que se oferece aos professores. Geralmente, pensa-se o canto apenas como uma atividade em si, sem concebê-lo como um meio para a compreensão mais ampla de conceitos musicais e sem analisá-los como uma ação poderosa que serve a fins variados e contrastantes. (TOURINHO, 1993a, p. 95).

Nas situações em que o canto está presente na sala de aula, na maioria das vezes, por falta de orientação e mesmo pela ausência de formação musical, o professor não o utiliza da melhor maneira. Muitas vezes o que se observa é um total desconhecimento a respeito das maneiras de utilizá-lo. Essa situação é reforçada por desconhecerem também os documentos oficiais. Mesmo os documentos no caso do RCNEI e Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, e escolares como Planejamento Anual da Educação Infantil e Projeto Político Pedagógico da escola, não orientam sobre modos possíveis de trabalhar a música. Outrossim, falam para um professor ideal. Segundo Diniz (2005), eles:

[...] [não têm] uma preocupação em dar subsídios para uma reflexão sobre os cuidados técnicos dos quais os professores devem se utilizar não só para cantar, mas também para falar, já que a voz, para o professor, é seu principal instrumento de trabalho. (DINIZ, 2005, p. 59).

Acreditamos que a ênfase no canto pode também ser justificada pela possibilidade de todos fazerem música, já que o cantar é inerente ao ser humano e é possível de ser realizado quando falta recursos para desenvolver outras possibilidades para trabalhar a *performance*, o fazer musical, no caso a execução instrumental. Para Souza *et al.* (2002, p. 88), “A voz parece ser vista como um elemento comum a todos os alunos e professores, ao contrário dos instrumentos musicais. O uso da voz, assim, viabiliza o trabalho com música em sala de aula”.

Na escola como registramos anteriormente, não havia objetos musicais, instrumentos, fitas, CDs ou vídeos musicais nem mesmo aparelho de som para todas as professoras. Os materiais de que as professoras dispunham para as atividades com música eram adquiridos por elas próprias e faziam parte de seus acervos particulares.

Ainda em relação às atividades desenvolvidas pelas professoras na escola, também podemos citar: trabalhos com textos, poemas ou letras de canções; atividades de execução que, consiste na confecção e posteriormente na execução de bandinhas rítmicas; e com menos frequência, atividades de apreciação musical. Com relação a esta última, presenciamos tal utilização em pouquíssimos momentos, somente quando as professoras precisavam ensinar

alguma canção nova, conforme aconteceu na ocasião da música para as apresentações dos alunos na Mostra da Educação Infantil. A audição foi utilizada para que as crianças pudessem conhecer a música a ser cantada e apresentada por elas. Em outras situações, quando querem ensinar uma música nova, elas recorrem à seus acervos particulares ou cantam para as crianças. Nesse caso as canções muitas vezes são passadas oralmente.

Atividades de composição e criação são praticamente ausentes apesar de observarmos alguns momentos que sugerem essas atividades, porém eles nem sempre são conduzidos pelas professoras. Podemos citar momentos em que as crianças cantarolavam o repertório de canções que era trabalhado na sala modificando as letras das canções ou quando a professora modificava o final de algumas canções, como sinaliza a observação registrada em nota de campo a seguir.

[..] toquei algumas canções na flauta doce para as crianças adivinharem qual era a música [...] à pedido das crianças toquei a música “Borboletinha” enquanto elas cantavam junto. A letra que dizia assim: borboletinha / tá na cozinha / fazendo chocolate / para a madrinha / poti, poti / perna de pau / olho de vidro / nariz de pica-pau / pau, pau / amanhã te dou um pau / lá na porta do hospital! [...] num outro dia, quando cantaram novamente essa canção percebi que haviam modificado o final. Perguntei-lhes sobre o acontecido e então a Profa. C. me disse que eles haviam criado outro final para a música e que este havia ficado legal! Apesar de não termos presenciado esse momento de criação percebemos que a professora teve a preocupação em incentivá-los a criar. Talvez por ter interpretado minha intervenção como uma crítica! Não sei bem ao certo o motivo, mas o que percebemos é que as crianças tiveram a oportunidade de criar! (Nota de campo n.12, 05/07/06)

Pensamos que também em outros momentos poderia se incentivar a criação de outras letras, ou outras melodias para as canções. Enfim, pelo que observamos, não se oportuniza a criação e a improvisação musical. Na maioria das vezes o fazer musical se limita a execução/imitação. Nem mesmo a apreciação é explorada como habilidade importante e, muitas vezes, a professora têm preferido cantar para as crianças memorizarem a canção. Consideramos que isso é importante, porém, outras audições com ou sem acompanhamento instrumental são imprescindíveis para posterior execução, uma vez que se constituem em referências musicais importantes, principalmente no caso de professores que não tocam nenhum instrumento musical. A apreciação musical é uma das atividades menos exploradas

pelas professoras, apesar de todas elas afirmarem trabalhar com a apreciação. Percebemos que quando a apreciação é citada, as professoras se referem aos momentos de sensibilização, relaxamento ou como pano de fundo para outras atividades no cotidiano da sala de aula. Parece que os momentos de apreciação só acontecem atrelados a outras funções citadas acima. Nem mesmo quando era para formar o repertório cantado, as professoras propiciaram momentos de apreciação. Assim, preferem, ou só podem cantar as músicas para as crianças.

Com as entrevistas e observações do trabalho das professoras podemos concluir que mesmo que esporadicamente as professoras desenvolvem atividades com música na sala de aula. A Profa. C. comentou que essas se configuram em atividades de expressão corporal, canto, brincadeiras cantadas, gestos e, em geral, privilegiam-se atividades de movimento e dança. Já na sala da professora T. a música aparece também em atividades como histórias cantadas, trava-línguas e nos trabalhos com dobraduras e fantoches.

[...] Fora essas atividades de utilizar papel, lápis e borracha, que são essas que falamos aqui, [a música é utilizada] é mais na questão de expressão corporal, cantar, gesticular, nessa área [...]. (Profa. C. Entrevista em 04/12/06)

[...] eu trabalhei, por exemplo, sobre o sapo dentro do folclore eu trabalhei com a música “o sapo não lava o pé”, nisso eu trabalhei a linguagem com a criança e trabalhei com dobraduras [...] tendo histórias cantadas eu trabalhei os trava-línguas, porque eles tinham que trabalhar sons vocais, trocando, exemplo: “o sapo não lava o pé,” depois cantavam “é sepe ne leve é pé”, depois com o “i”, e eles adoraram, e terminamos com dobradura do sapo [...]. (Profa. T. Entrevista em 17/10/06)

Estas falas ilustram as experiências desenvolvidas pelas professoras unidocentes e também algumas observadas por nós enquanto estivemos em contato com a escola. Assim, como as atividades musicais não possuem uma rotina diária, algumas professoras acabam vinculando-as com projetos, conforme elas mesmas afirmaram, e às datas comemorativas do calendário escolar, como sinalizam os depoimentos a seguir.

Dia das Mães, usa-se a música, leva as crianças para um jogral, coloca um fundo musical enquanto a criança lê uma crônica ou então coloca a criança para ler uma poesia, faz um coral com uma ‘musiquinha’, mas prepara só para aquilo, só para aquele momento. Chega na época da Páscoa, vamos comemorar a Páscoa, daí prepara uma música referente à Páscoa, leva aquela história, e fica só em

cima. No dia do Índio, trabalha a música do Índio, como apresentação. Assim eu vejo no ensino fundamental. No dia das crianças põe músicas, a escola fica alegre, mas por que não todo dia? É uma questão de cultura (Profa. T. Entrevista em 04/12/06)

[...] Aqui a música normalmente está presente em algumas apresentações que as meninas fazem em algumas datas comemorativas [...] (Profa. R. Entrevista em 24/10/06)

Apesar da Profa. T. justificar pelo lado da cultura, compreendemos que não é somente esta a principal justificativa para o estado em que a música se faz presente na escola, mas também podemos dizer que estão aí embutidas questões como: a falta de preparação dos professores para desenvolver um trabalho com música, a falta de tempo e de condições mínimas para tal e também de conhecimento, formação.

Outra atividade que aparece no cotidiano escolar e nas práticas das professoras colaboradoras é a formação de corais⁷⁵. Esta prática associada à *performance* é bastante utilizada para as apresentações em festividades da escola. Desse modo, evidenciamos que a música aparece no cotidiano escolar como recurso para festividades como, por exemplo, nas festas juninas. Nessa ocasião a professora se apresenta como organizadora e condutora das coreografias de danças de quadrilha e nos números musicais apresentados pelas crianças. Ela participa da confecção dos instrumentos musicais utilizados no número musical, nos adereços componentes dos números de quadrilha e também na preparação e ensaios anteriores às apresentações.

Juntamente a essas ocasiões e atividades musicais também presenciamos as atividades acompanhadas de dança. As professoras sempre colocam músicas para as crianças executarem os gestos por elas sugeridos. Essas atividades nos chamaram a atenção devido à frequência com que acontecem na sala. Na grande maioria das atividades que envolvem o canto, as “dancinhas”, conforme elas mesmas denominam, sempre acompanham as canções. Ainda em relação à questão do movimento corporal percebemos que o mesmo é pertinente na Educação Infantil. O movimento corporal é bastante explorado nesse contexto, especialmente, nas atividades com música. O que nos preocupa, porém, é o fato de não se oportunizar, nesses momentos, a criação, por exemplo, na escolha dos gestos que acompanha a música. O depoimento da professora C. ilustra este aspecto.

⁷⁵ O termo coral que aparece nas falas das professoras possui um significado diferente de seu conceito musical. Coral, em música, refere-se à “música cantada por um grupo de cantores que tem mais de um membro para cada parte e que se reúnem regularmente para desempenharem uma função especial.” (Dicionário de Música, Zahar

Eu exploro muito as brincadeiras cantadas, mas, através dos gestos, como falei. Levar os alunos lá para fora, cantar determinada música e fazer os gestos, e aquilo que está se pedindo na música... Tem uma que eles adoram cantar que é a do trem, então eles adoram esse tipo de atividade que movimenta o corpo. A música também ajuda muito a trabalhar a questão da lateralidade, dentro e fora, que são conceitos matemáticos de pré-requisito nessa série, direita e esquerda, maior e menor, então a música é também muito usada como recurso para desenvolver uma atividade, eu não preciso trabalhar direita e esquerda no papel, não preciso fazer uma atividade mimeografada ou digitada para trabalhar esse determinado conhecimento, posso fazer através de jogos, e a música também entra nisso. (Profa. C. , conversa informal, 27/11/06).

Ainda com relação ao movimento corporal utilizado nas atividades musicais Tourinho (1993a) afirma serem gestos estereotipados que tentam representar as idéias sugeridas pelas letras das canções, ao invés de estabelecer relações entre os movimentos realizados com as características do som (ouvido, produzido ou internalizado). (TOURINHO, 1993a, p. 110).

A descrição que se segue a partir de recortes de uma nota de campo ilustra os momentos mencionados anteriormente pela Profa. C.

Após mais ou menos uma hora a Profa. T. retornou à sala de aula. Entrou resmungando algo que não consegui entender. Perguntei-lhe se tinha terminado de fazer as fotos das crianças (motivo pelo qual ela se ausentou da sala). Ela respondeu-me que sim. Porém me pareceu um pouco preocupada. Seguiu para sua mesa e colocou o CD que continha a música “leilão de Jardim” para tocar. Então falou: – “Vamos ensaiar mais uma vez?” E retomou o ensaio e a “dancinha” com as crianças. Esperei que cantassem e dançassem. Terminando perguntei à Profa. T. de quem era aquela música. Ela respondeu-me que não, sabia, mas, que tinha aprendido com os professores do projeto “Em cantar”, no qual participa. Então ela tornou a colocar o CD e pediu para as crianças repetirem o “teatrinho” e a “dancinha”. Logo ela desligou o som e orientou as crianças a recitarem o poema (a letra da música) ao invés de cantar. E disse: -“É assim olha!” e continuou: – “Quem me compra um jardim com flores? Borboletas de muitas cores? Entenderam? Tem que ser como se tivéssemos perguntando, oferecendo”. Então recomeçam a cantoria. De repente a Profa. T pára com a cantoria e corrige as crianças energicamente:- “Não é cantado, é falado! É pra falar! Vejam só!” E repete: – “Quem me compra este caracol? Quem me compra um raio de sol?” E assim vai

editores, rio de Janeiro, 1935, p.95) No caso do coral a que as professoras se referem, as crianças cantam em uníssonos. Aqui o termo é utilizado para designar simplesmente o ato cantar em grupo.

corrigindo até o final da música. Em seguida diz: – “*Agora vamos fazer o teatro! É assim, olhem!*” A profa. T. coloca as crianças em fila com os chapéus em mãos e pede para que cada uma faça como se estivesse retirando algo do chapéu e entregando a alguém. As crianças tentam imitá-la. Ela corrige uma a uma sempre dizendo para prestarem mais atenção e se concentrarem. Recomeça, o ensaio até que chega alguém na porta e interrompe a aula [...] Após este episódio a Profa.T. retomou o ensaio. Passou com as crianças a letra mais duas vezes e se dirigiu a mim perguntando o que eu estava achando da “*pecinha de teatro*”, se estava ficando bom. A Profa.T. usava os termos “*pecinha de teatro*”, “*dancinha*”, “*musiquinha*” para se referir a este trabalho que está desenvolvendo com as crianças e que será apresentado no dia da “*Mostra da Educação Infantil*”. Respondi-lhe que acreditava que o resultado poderia ficar muito bom e que em relação à música minha sugestão era que fosse cantada suavemente ao invés de recitada conforme havia pedido. Nesse momento a Profa. T retrucou que era mesmo cantada, porém, meio falada. Daí entendi que o que ela queria dizer com tudo isso. Na verdade o que ela estava querendo era enfatizar que no canto as palavras deveriam ser bem articuladas, ou seja, com boa dicção. Como se estivesse sendo recitado o poema. (Nota de campo n. 7, 26/06/2006, turma da Profa. T.)

Como pudemos perceber neste trecho retirado de uma nota de campo, com relação aos gestos corporais observamos que são estereotipados e a professora faz questão de corrigir os mínimos detalhes! Isso nos tem deixado preocupados por perceber que as crianças não são estimuladas para a percepção auditiva ou para o processo criativo. Essa atitude vai de encontro com a proposta do RCNEI, referente à música que defende a “*produção centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição*” (RCNEI, p.48). Muitas vezes o que percebemos é que os gestos corporais tentam representar as idéias sugeridas pelas letras das canções ao invés de estabelecer relações entre os movimentos realizados com as características do som (ouvido, produzido ou internalizado). Esse fato é também observado por Tourinho (1994) que argumenta sobre a “*falta de preparo [dos professores] para pensar o movimento como uma forma de clarificar a percepção auditiva e demonstrar compreensão de estímulos sonoros*” (p.110).

Acreditamos que o trabalho construído pelas professoras unidocentes advém de um processo contínuo de experiências no cotidiano escolar não deixando de considerar que a falta de formação musical corrobora para que a música esteja tão pouco presente na escola e com uma qualidade aquém das possibilidades que poderia assumir. Percebemos que as professoras unidocentes encontram dificuldades na organização, planejamento e até mesmo na execução

das atividades que envolvem música pelo fato das atividades requererem um conhecimento musical específico para serem bem sucedidas. Além do despreparo, por considerar que não possuem formação musical, os documentos curriculares disponíveis, no caso da Educação Infantil o – RCNEI – parecem pouco contribuir com sua prática, pois, o uso da linguagem especificamente musical requer, neste caso, conhecimentos de música que muitas vezes as professoras unidocentes não possuem e esse desconhecimento pouco motiva as professoras para buscarem outras possibilidades de trabalho. Outro fato é que a maioria das professoras da Educação Infantil, da escola, desconhece até mesmo a existência do documento conforme detectamos anteriormente.

Assim, a presença/ausência da música na escola é fruto da história da educação musical no Brasil onde o ensino de música apresenta lacunas importantes. O tempo escolar, o currículo, a formação das professoras, enfim, a escola não consegue trabalhar a música como área de conhecimento, e os professores, tal como colocamos em vários momentos, sabem que a música é importante e tem um lugar na Educação Infantil, mesmo que seja como recurso. Reconhecemos que esse seja um campo fértil, pois sabemos que eles querem trabalhar com a música. Assim, denunciam suas práticas pela formação que possuem, pela defesa política do profissional de música na escola regular. Desse modo, atentamos para as possibilidades da música nesse contexto, levando-se em conta questões como as colocadas, a saber, formação/falta das professoras unidocentes e a ausência do professor especialista em música nas escolas de Educação Infantil.

Consideramos, finalmente, que a música na escola se faz presente nos saberes e fazeres musicais de professoras na escola, em especial na Educação Infantil, contexto esse que, apesar de pouco pesquisado, precisa ser olhado como espaço de práticas musicais em construção. Considerando-se os limites para a realização do trabalho com música por professores unidocentes acreditamos que outras pesquisas e ações em educação musical precisam ser tecidas para que a música esteja na escola como prática cultural e transformadora.

Na seqüência, sinalizamos as considerações finais descrevendo as sínteses das idéias apresentadas no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Amontoando palavras, perdemos tempo.
Com ações concretas, construímos sempre, e
de tudo ficam algumas certezas:
que estamos sempre começando...
Que é preciso continuar...
Que não seremos nós,
Que iremos terminar este processo.
Autor desconhecido.*

O processo de consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tem sido marcado por importantes discussões educacionais. Ele vem garantindo seu espaço de discussão no pensamento pedagógico brasileiro em que se manifesta uma crescente tentativa de compreender questões relativas às crianças pequenas, seus processos de desenvolvimento, suas formas de expressão, as questões relativas a educação e ao cuidado; nesse debate, o lugar das Artes, em especial, da música, tem sido objeto de investigação de pesquisadores brasileiros (Maffioletti, 1998, 2001; Diniz, 2005; Nogueira, 2005; Brito, 2003; Fonterrada e Soler, 2006; Moraes, 2004; Pena e Melo, 2006; Weigel, 1998, Rosa, 1990) entre outros. Tais autores constatarem em suas pesquisas que a música, presente na Educação Infantil e nos saberes e nas práticas de professoras unidocentes, muitas vezes tem sido trabalhada somente como suporte para as outras áreas de conhecimento. Ainda que exista consenso sobre sua importância no desenvolvimento infantil, o que se observa com as pesquisas que tratam do tema é a ausência de um trabalho educativo adequado com a música nas escolas. Apesar de as professoras com as quais trabalhamos nesta investigação terem nos afirmado trabalhar cotidianamente com música na sala de aula, concluímos pelas observações que os momentos com música ainda são pouco frequentes e nessas ocasiões as possibilidades da música são pouco exploradas.

Assim, o presente estudo consistiu numa tentativa de investigar o modo como a música é compreendida e trabalhada por professoras unidocentes em salas de aula de Educação Infantil. Para isso realizamos nossa investigação em uma escola municipal de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. A escola localiza-se na zona rural da cidade e atende alunos oriundos de assentamentos de Reforma Agrária, filhos de pequenos proprietários rurais e trabalhadores assalariados do campo. Participaram do presente estudo três professoras unidocentes que atuam na segunda etapa da Educação Infantil abrangendo a faixa etária de 5 e 6 anos.

Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: 1) compreender as políticas públicas para a Educação Infantil no período pós-LDB de 1996; 2) construir e apresentar o caminho metodológico desenvolvido nesta investigação; 3) analisar os saberes e fazeres musicais de professoras unidocentes da Educação Infantil.

Formulamos nosso problema de pesquisa da seguinte maneira: o que as professoras de Educação Infantil pensam e sentem em relação à música na Educação Infantil? Quais as práticas musicais que desenvolvem com seus alunos em sala de aula? De acordo com as questões anteriores, buscando respondê-las, primeiramente, caracterizamos a Educação Infantil no cenário brasileiro e verificamos que esta vem alcançando reconhecimento somente a partir da LDBEN nº 9.394, de 1996, quando os dispositivos legais vêm contribuir de maneira mais efetiva no atendimento dessa modalidade de ensino. Por meio dessa Lei, estabelece-se o vínculo entre as crianças de 0 a 6 anos e a Educação Infantil e esta passa a se constituir como primeira etapa da educação básica, apesar de a legislação referente à infância caracterizar-se como geral e ambígua e apresentar distorções de efeitos danosos. Essas questões foram confirmadas pelos documentos analisados os quais também nos apontaram como a música aparece contemplada e como poderá ser o trabalho com música na Educação Infantil, uma vez que aparece [a música] como área de conhecimento a ser trabalhada nesse nível de ensino de acordo com a legislação vigente e em documentos curriculares oficiais e escolares. Os estudos relativos à Educação Infantil, educação musical e, os acontecimentos históricos referentes à Educação Infantil no cenário educacional brasileiro nos possibilitaram compreender, de maneira geral, as políticas para esse nível de ensino no período pós-LDBEN de 1996.

O ensino da Arte, especialmente, da Música, apesar de estar contemplado nos documentos oficiais escolares, tais como: na atual LDBEN de 1996, no RCNEI, nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, do município de Uberlândia, Minas Gerais e no Planejamento Anual da Educação Infantil da escola Leilão de Jardim não tem se consolidado plenamente tal como consta nos documentos consultados. Percebemos que o fato de a música estar contemplada nesses documentos como área de conhecimento não tem garantido sua permanência e consolidação na escola. Esse fato é evidenciado nesta investigação e confirmado por diversos autores (Penna, 2004; Brito, 1998; Fonterrada, 2005; Maffioletti, 1998) entre outros.

A presente investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa com orientação etnográfica. Encontramos na etnografia, uma importante tradição qualitativa incorporada à educação a partir da pesquisa antropológica. A etnografia que, segundo

Gonzalez Rey (2002), foi pioneira no uso de métodos qualitativos é uma opção metodológica que possibilitou responder aos objetivos desta investigação por se caracterizar como um método coerente com a natureza desse tipo de pesquisa sobre saberes e práticas produzidas no cotidiano escolar.

Para tanto, fizemos uso das seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas, observação participante e análise documental. Com as entrevistas e a observação participante do trabalho das professoras na sala de aula e em outros espaços escolares pudemos compreender seus saberes e as práticas pedagógico-musicais que constroem.

A interrupção da escrita indica e o momento para reflexões acerca do que foi construído, são apenas algumas considerações, uma parada para 'balanço', podemos assim dizer, para que possamos continuar nossa investigação em outro momento. Nesse sentido, percebemos que o contato com o cotidiano escolar da Educação Infantil, especialmente, o acompanhamento do trabalho pedagógico das professoras nesse nível de ensino, respondeu até certo ponto aos nossos questionamentos e fez nascerem outros tantos. Dentre esses, levantamos os seguintes: por que os professores especialistas em música não estão atuando na escola de Educação Infantil? Até que ponto são trabalhados os conhecimentos pedagógicos necessários aos professores especialistas para desenvolverem um trabalho com música na Educação Infantil? Como poderiam os cursos de licenciatura promover uma formação musical do professor mais adequada para o trabalho na Educação Infantil? Em que medida os cursos de licenciatura em música têm preparando seus alunos para atuarem na educação básica?

Assim, entendemos que as respostas obtidas nesta pesquisa são provisórias, dizem respeito a determinados sujeitos e tempos históricos. Portanto, ao investigar os saberes e as práticas musicais de professoras unidocentes, tentamos levar em consideração suas subjetividades, seus pontos de vista, sem buscar uma generalização das respostas. Buscamos analisar os saberes e os fazeres musicais em duas dimensões, o que denominamos no texto, de eixos temáticos. Fizemos isso não no sentido de confrontar o que pensam, dizem e fazem as professoras em suas práticas pedagógicas, mas, com o intuito de verificar como a música é compreendida e construída por elas.

A oportunidade de nos aproximar das professoras da Educação Infantil, acompanhando de perto o trabalho construído por elas, conhecendo sobre sua formação, suas experiências e vivências musicais, seu contato com música seja na família ou na formação continuada, sobre os recursos materiais disponíveis na escola, sobre os gostos, preferência e repertórios utilizados na sala de aula, nos permitiu conhecer e entender os pensamentos que guiam suas práticas bem como suas necessidades para realização das práticas pedagógico-

musicais. Porém, mais do que denunciar o que não existe e o que não é feito em relação à educação musical na escola, esta investigação apresenta o trabalho construído por professoras que, mesmo sem formação musical, acreditam na importância da música na Educação Infantil e, sobretudo, na vida das crianças. Acreditamos que conhecer o que tem sido feito pode ajudar-nos a construir o que é importante para a educação musical na Educação Infantil e também apresentar possíveis caminhos a serem trilhados.

Os saberes e as práticas pedagógico-musicais construídos pelas professoras unidocentes com as quais trabalhamos, a ausência de formação musical dessas professoras, nos fazem defender a necessidade de existir uma formação musical continuada para docentes que atuam na Educação Infantil, a oferta de disciplinas que contemplem as Artes, e neste caso, a música, nos cursos de Pedagogia e em outros cursos formadores de professores para a Educação Infantil e também uma formação pedagógica aprofundada para os docentes oriundos de cursos de Licenciatura em Música.

Nosso trabalho demonstrou que as professoras, mesmo com a pouca ou nenhuma formação musical, desenvolvem trabalhos com música no cotidiano de suas salas e que consideram a música importante no contexto de suas práticas pedagógicas. Os argumentos utilizados por elas para justificar a importância da música na Educação Infantil são o desenvolvimento das relações afetivas, o processo de socialização, como recurso didático para o ensino de conteúdos de outras áreas de conhecimento, como relaxamento e lazer. Portanto, apesar de defenderem a importância da música e de a utilizarem na escola, ainda assim constatamos que os momentos em que a música se faz presente, mesmo como recurso, ainda são poucos, e que as atividades musicais se resumem a atividades de cantar e na construção de bandinha rítmica, nas aulas, em festividades do calendário escolar em datas comemorativas, como recurso no processo de alfabetização e em momentos de recreação, por exemplo.

É importante ressaltar que o predomínio das atividades de canto não é somente característica no contexto da Educação Infantil, conforme mostra a literatura de educação musical. Essa associação entre ensino de música e canto é também encontrada nas pesquisas de Tourinho (1993), Fucks (1993), Souza *et al.* (2002) entre outras. Esta última, por exemplo, ao discutir em seu trabalho sobre a situação do ensino de música em quatro escolas públicas de ensino fundamental por meio de concepções e vivências de professores, afirma que “o canto, entretanto, foi a atividade mencionada com maior frequência. Isso sugere que, para boa parte das professoras, o ensino de música nas escolas está associado à atividade de cantar” (p. 87). A respeito da predominância do canto na prática musical escolar Hentschke (1995) comenta que:

[...]os poucos instantes em que se faz música se resumem a cantar e mais cantar, muitas vezes de maneira mecânica, sem que o repertório seja trabalhado adequadamente, e de acordo com as possibilidades vocais das crianças, ou mesmo sem explorar a dimensão artístico-musical desse repertório (p.33).

Assim, acreditamos que esta investigação possa contribuir para repensar o papel da música nos currículos de cursos formadores de professores unidocentes, no caso, cursos de Pedagogia e Normal Superior, assim como os cursos de formação continuada para professores unidocentes e, também, contribuir para uma ressignificação do trabalho musical na Educação Infantil, demonstrando que é possível um trabalho com música nesse contexto. Por meio dessa investigação pudemos refletir sobre o pensamento e o trabalho construídos pelas professoras unidocentes elucidando que este é um campo fértil para um trabalho com música.

Para tanto, julgamos necessário a formação musical dos professores unidocentes, a presença do professor especialista em música na escola, a existência de recursos materiais e de estrutura física adequada para que a educação musical se consolide nas escolas de educação básica, especificamente de Educação Infantil. Concordamos com Diniz (2005) que faz-se necessária também a organização de parcerias e ações entre instituições educacionais e governos de modo que se valorize e leve em conta o contexto e as práticas pedagógico-musicais das professoras de Educação Infantil, de modo a contribuir para a construção de currículos e um conjunto de políticas envolvendo a formação de professores para esse nível de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38.

ANDRÉ, Marli. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. p. 15-25.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 5, p. 13-20, set. 2000.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **A educação infantil no contexto das políticas públicas**. Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?p_id_autor=161>. Acesso em: 21 jul. 2006. 00:17h

BEAUMONT, Maria Tereza de. **Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes e práticas docentes**. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: UFU, 2003.

_____. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n.11, p.47-54, set. 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical no ensino fundamental: refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000b, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 mar. 2004.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 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: Associação Brasileira de Educação Musical, v.7, p. 41-48, set. 2002.

_____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação**, Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 37-45, 2003.

_____. A educação musical na formação de professores em curso de pedagogia: concepções e projetos em realização no contexto da UFSM/RS. In: ENDIPE (ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO), 12., Curitiba, 2004. **Anais...** (versão eletrônica – CD-rom). Curitiba, 2004, p. 3458-3471.

BELLOCHIO, C. R; SPANAVELLO, C. S. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n.12, p. 89-98, mar. 2005.

BEYER, Ester. Fazer ou entender música? In: BEYER, Ester (Org.). **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-31.

_____. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFMS, 4., Santa Maria, 2001. **Anais...** Santa Maria: ABEM Sul, 2001, p. 45-52.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad: Maria João Alvares e outros. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Vânia Cristina; RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Mapeamento parcial do ensino de arte na Educação Infantil em dez escolas de Uberlândia/MG: reflexões para a Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., Natal, 2002. **Anais...** (versão eletrônica – CD-rom). Natal: ABEM, 2002.

BRASIL. Lei nº 8.069 (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1- Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 2- Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3- Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRITO, Teca Alencar de. Cenas infantis – A música das crianças: um projeto de musicalização. **Anais...** Londrina, julho, 1995. p.49-53.

_____. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. A música como uma das formas de conhecimento de mundo: a proposta do Referencial Nacional para a educação Infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: ABEM, 1998. p. 83-87.

BRITO, Luiz Percival Leme. Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores associados, 2005a. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores associados, 2005b. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Org.): **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-22.

_____. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 286p.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação Infantil e políticas públicas na contemporaneidade**: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

CAUDURO, Vera Regina. **Iniciação musical na idade pré- escolar**. Porto Alegre: Sagra, 1989. 143p.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 16-63.

CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. **Pirralhada**: jogos e canções para a educação infantil. Rio de Janeiro: Via Cultura Edições Musicais. 2002, p.53.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas críticas**. Brasília: UNB, v.8, jan./jun. 2002.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de Professores no Espaço – Tempo da Sala de Aula**. Campinas – SP, 2000. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. 310f. Tese (Doutorado).

_____. Cotidiano e processo de formação de professores. In: CICILLINI, Graça A., NOGUEIRA, Sandra V. (Org.). **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 67-84.

CUNHA, Myrtes Dias da; SOUZA JÚNIOR, Arlindo José de. O processo de ensino-aprendizagem no cotidiano de uma escola rural. In: FONSECA, S. G. et al (Org.). **O uno e o diverso na educação escolar**. Uberlândia: EDUFU: FAPEMIG, 2005. p.11-27.

DAYRELL, Juarez. O *rap* e o *funk* na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. v.1, p. 11-37.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. Introduction: Entering the field of qualitative research. **Handbook of Qualitative Research**, Sage Publications, Londres, 1994.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS – UNICEF, 20 de Novembro de 1959. Disponível em: <<file:///D:/html/material/normatriza/DECLARAÇÃO.htm>>. Acesso em: 26 maio 2006.

DINIZ, Lélia Negrine. **Música na Educação Infantil**: um *survey* com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DUARTE, Mônica de Almeida e MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 7, p. 31-40, set. 2002.

DUDEQUE, Norton. *O violão no Brasil*. Curitiba, 1958. Disponível em: <<http://www.violao.hpg.ig.com.br/oviolaonobrasil.html>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989

FALKEMBACH, Elza Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Ijuí, v., n. 7, p. 19-24, 1987.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 120 p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 62)

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores associados, 2005. 128 p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91)

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFMS, 4., Santa Maria, 2001. **Anais...** Santa Maria: ABEM Sul, 2001, p. 26-37.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de.; GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? 2005 XIV Encontro Anual da ABEM – Belo Horizonte, Outubro, 2005, **Anais** CD-rom, pp. 1-8.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SILVA, Fabiano Daniel. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. 2006 XX Encontro Anual da ABEM – João Pessoa, Pernambuco, Outubro, 2006, **Anais** CD-rom, pp. 1-6.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003. Disponível em CD-rom.

FIGUEIREDO, S.L.F.; MACHADO, C. M. P.; SILVA, F.R.; DIAS, L. G. Ensinando música para professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., João Pessoa, out. 2006. p. 318-324. **Anais...** Disponível em CD-rom.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 208p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. Tese de Livre Docência. Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira; SOLER, Karen Ildete Stahl. A música na educação infantil: um estudo das EMEIs e EEIs na cidade de Indaiatuba. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., João Pessoa, out. 2006. p. 120-124. Disponível em CD-rom.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. p. 21-85.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. In: **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GOODSON, Ivor F. Currículo – a invenção de uma tradição. In: **Currículo – teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-28.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, Tansversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar. **Impulso**, p. 17-41, out. 1997.

GONZALEZ REY, Fernando L. Diferentes abordagens para a pesquisa qualitativa, fundamentos epistemológicos. In: **Pesquisa qualitativa em psicologia**. Caminhos e desafios. Trad: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-51.

GRUNWALDT, Ingeborg S. Pesquisa etnográfica aplicada à educação: uma revisão. **Educação**, Porto Alegre, v. 9, n.10, p.117-137, 1996.

GUIDO, Humberto Aparecido. **As ciências humanas: entre o engajamento e o compromisso.** (Texto não publicado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

HADDAD, Lenira. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?p_id_autor=161>. Acesso em: 21 jul. 2006 00:17h

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: Associação Brasileira de Educação Musical, v. 11, p. 17-25, set. 2004.

JOLY, Ilza Zenker. Musicalização Infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. Série **Fundamentos da Educação**, v. 4, p. 158-162, set.1998.

KRAMER, Sônia (Org.) **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992. 110 p.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 140p.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica.** 3.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 62)

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papirus, 2003. 235 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MAFFIOLETTI, Leda de A . Formação de professores para a Educação Infantil. In: VII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, out. 1998. p. 77-82.

_____. Práticas musicais na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.123-134.

MIRANDA, Maria Irene. A produção do conhecimento científico, os paradigmas epistemológicos e a pesquisa social. **Revista Educação e Filosofia**, v. 19, n. 37, jan./jun. 2005.

MORAES, Elizabeth et al. Música e natureza na Educação Infantil: idéias a mil. In: SOUZA, J. et al. (Org). **Música para professores**. Porto Alegre: Editora e Gráfica Metrópole, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez Editora: São Paulo, 1994.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Mas as crianças gostam! Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana. E; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p.41-60. (Coleção Ágere)

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Sobre a questão do método. In: PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2000. p.15-28.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 62)

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na Escola. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., Florianópolis, 2003. Disponível em: <www.ceart.udesc.br/Noticias/textos.pdf>. Acesso em: 14 set. 2004.

PENNA, Maura; MELO, Rosemary Alves de. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande-PB. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., João Pessoa, out. 2006. p.472-478. Disponível em CD-rom.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, v. 11, p. 7-16, set. 2004.

PEREIRA, E.W.; TEIXEIRA, Z. A . A educação básica redimensionada. In: BREZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 87-109.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

RAMOS, Sílvia Nunes. Repertório escolar e repertório midiático – entre dois mundos musicais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003. Disponível em CD-rom.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola**. Rio de Janeiro: Libador, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pró-Posições**, Campinas, v.14, n.1, jan./abr. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1, p. 55-117.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Município**. Uberlândia, 2003.

_____. **Diretrizes Básicas do ensino de Arte 1ª a 8ª séries**. Uberlândia, 2003.

SILVA, Walênia Marília. Aspectos de um estudo etnográfico. **Música Hoje**, Belo Horizonte, n.4, p.50-63, 1997.

SLOBODA, J. Music enculturation. In: **The musical mind: the cognitive psychology of music**. Oxford: Clarendon Press, 1985.

SOUZA, J. et al. **O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Série Estudos, n. 6)

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim (Org.). **Música para professores**. Porto Alegre: Editora e Gráfica Metrópole, 2004. 99 p.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, v.10, p. 7-11, mar. 2004.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. **Hip hop: da rua para a escola**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SWANWICK, K. The parameters of Music education. In: SWANWICK, K. **A basis for Musica Education**, Windsor: NFER-NELSON, 1979. p. 43-46. (Síntese: Lília Neves Gonçalves; Trechos traduzidos: Margarete Arroyo)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia – Univates (RS). **Revista Expressão** (Revista do Centro de Artes e Letras), Santa Maria, v.1, n. 2, p. 135-138, 1998.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na Escola Pública de 1º grau. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da Educação**. Porto Alegre: ABEM, 1993a, p.91-133. (Série Fundamentos 1)

_____. Seleção de repertório para o ensino de música. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.5, n.8, p. 17-28. dez. 1993b.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999.

TUNES, Suzel. Rumo à maturidade. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 9, p. 6-9, abr. 2006. Educação infantil, Edição Especial.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música**: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1998. 201p.

WILLE; Regina Blank; OLIVEIRA, Carlos. A música nas escolas de educação infantil: quem é o professor? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., João Pessoa, out. 2006. p. 751-754. Disponível em Cd-rom.

Nota de campo n.13**Data: 17/11/06, Sexta-feira****Horário: 13:00 – 17:00****Local: Escola Municipal Dom Bosco**

Hoje retornei a escola depois de um mês. A caminho da escola dentro da van fui conversando com a professora C. sobre a escola e ela me falou sobre as atividades com as quais está trabalhando com seus alunos neste mês. Ela me contou sobre o resultado da eleição para o novo diretor da escola e também sobre seu planejamento para o dia da “Mostra de trabalhos da educação infantil”. Comentou também que fará com as crianças o encerramento do ano letivo com uma apresentação musical. Me contou que escolheu a música “Bom Natal” (canção natalina) para trabalhar com as crianças e que hoje mesmo iniciaria o trabalho no do projeto que vem desenvolvendo. Esse projeto ao qual se refere é um trabalho temático que ela vem realizando durante este ano letivo. Chegamos à escola por volta de 12:50 horas e seguimos direto para o salão como de costume. Cumprimentei as professoras que ali se encontravam e conversei rapidamente com algumas. Após a leitura da mensagem e oração do dia combinei com a professora C. que hoje eu iria para sua sala. Assim ela pediu para eu pegar o toca CDs com a coordenadora S. e enquanto isso ela subiu com as crianças para a sala de aula. Aproveitei a oportunidade para conversar um pouquinho com a coordenadora e esclarecer algumas dúvidas que eu tinha a organização do quadro de pessoal da Educação Infantil no município. Nessa ocasião a coordenadora me explicou que o quadro de professores da Educação Infantil no município é composto da seguinte forma: professor Pedagogo ou com Normal Superior, professor Especialista em Arte (no caso da escola Leilão de Jardim este conta apenas com o professor habilitado em artes Visuais), o professor Especialista em Educação Física, o professor Eventual, e professor de vídeo-literatura (somente para escolas que estão inseridas no programa do EPD (Estudo Pelas Diferenças). Agradei os esclarecimentos e subi para a sala da professora C. Chegando lá encontrei também na sala a professora T. com seus alunos. Elas juntaram as turmas para resolver questões referentes à vestimenta que as crianças iriam usar no dia da apresentação. Nessa ocasião fiquei sabendo que os alunos da professora T. também iriam se apresentar no mesmo dia cantando uma música chamada “Leilão de Jardim”. Nesse dia as professoras tiraram as medidas das crianças para confeccionarem a fantasia para a apresentação. Enquanto isso, as crianças ficaram assentadas em suas carteiras aguardando sua vez. A fantasia da turma da professora C. seria uma túnica vermelha e um gorro de natal; já as crianças da professora T. vestiriam uma roupa branca com azul e um chapéu contendo vários insetos feitos de dobradura conforme citado na música que iriam cantar. Os insetos foram confeccionados pelas crianças nas aulas de artes. Após decidirem sobre os detalhes da fantasia a professora T. levou os seus alunos de volta para sua sala. Instantes depois entrou na sala da Professora C. a coordenadora S. Ela trazia um material reprografado para a professora C. Percebendo que as crianças estavam um pouco agitadas e que a professora havia interrompido a aula há bastante tempo dirigi-me à professora que conversava com a coordenadora e pedi permissão para cantar com as crianças enquanto ela terminava a conversa. Ela respondeu-me afirmativamente e então convidei as crianças a cantarem a música que haviam aprendido no trabalhado “Mariana conta...”. Assim algumas crianças começaram a cantar enquanto outros pareciam ter esquecido a letra da canção. O aluno E. que é como “líder da sala”, apressou-se a cantar bem alto. A letra da música dizia assim: Mariana conta um/ Mariana conta um, é um é Ana/ Viva a Mariana/ viva a Mariana/ Mariana conta dois/ Mariana conta dois, é um, é dois é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta três/ Mariana conta três, é um, é dois , é três, é Ana/ Viva a Marina/

Viva a Mariana/ Mariana conta quatro/ Mariana conta quatro, é um, é dois, é três, é quatro, é Ana/ viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta cinco/ Mariana conta cinco/ é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta seis/ Mariana conta seis/ é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é seis é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta sete/ Mariana conta sete/ é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é seis, é sete, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta oito/ Mariana conta oito/ é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é seis, é sete, é oito, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Marian conta nove/ Marian conta nove / é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é seis, é sete, é oito, é nove, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana/ Mariana conta dez/ Mariana conta dez/ é um, é dois, é três, é quatro, é cinco, é seis, é sete, é oito, é nove, é dez, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana. Enquanto as crianças cantam a professora C. continuou conversando com a coordenadora. Quando terminamos a cantoria a coordenadora já havia saído da sala. A professora C. deixou as crianças irem ao banheiro uma a uma e, combinou que cada criança quando voltasse deveria colocar a mão no ombro de um colega que seria então o próximo a sair. As crianças fizeram conforme combinado, porém, quando alguma não cumpria o combinado a professora se irritava e chamava atenção da mesma. Enquanto isso, faziam a atividade do dia. O aluno M., é muito falante e sempre se levanta para vir conversar comigo. Me pergunta o que estou escrevendo, porque estou gravando. E na medida do possível lhe respondo que também estou fazendo a tarefa que a professora pediu. Às vezes eu o convenço e outras vezes não, pois sempre me retruca dizendo, “*mas a tia não passou tarefa pra gente fazer*” ou “*mas não é isso que a tia pediu pra fazer! Cadê o papel que a tia deu?*”. Nesse instante a professora começou a procurar a boneca Mariana e não achou. Daí o aluno M. falou: “*tia, a sua cabeça não está boa!*” E a professora respondeu: “*é!! Minha cabeça está doendo[...].* Ele completou: “*a tia C. tá ruim!*” *tá ruim mesmo!* Mas logo ela encontrou o que procurava e comentou: “*Agora menos um problema para minha cabeça!*”. Nesse instante a professora chamou a atenção das crianças para a tarefa de construção do livro da Mariana orientando a todos que colassem a ficha com o nome da Mariana na capa também a ficha na qual deveriam escrever seus nomes. Comentou que depois de pronto eu iria fotografar os livros de todos. Assim, entregou os livros para cada criança e foi chamando uma a uma em sua mesa para que ela mesma pudesse fazer a colagem. Enquanto isso pediu para que eu a ajudasse procedendo do mesmo modo. Notei que algumas crianças cantavam a música da “Mariana conta” enquanto trabalhavam. E assim, terminaram passaram os horários antes do recreio fazendo essa tarefa e cantando a música. Quando chegaram ao final da música a professora pediu-lhes: – *falem pra tia Roberta se vocês gostaram de construir esse “livrinho”!* E então eles responderam: – *Gostamos!!!* Comentei que havia ficado muito bonito! Nesse instante, o aluno M. se aproximou e cantou uma música para mim. Cantou assim: *Borboletinha tá na cozinha / Fazendo chocolate para a madrinha / Poti, poti / perna de pau / Olho de vidro e nariz de pica-pau, pau pau / Amanhã de dou mingau pra comer Nicolau lau lau.* Nesse instante, outras crianças percebendo que eu estava gravando começaram a cantar juntas a mesma canção e pediram para que eu as deixassem ouvir a gravação. Então mostrei um pequeno pedaço da gravação. Logo, percebendo que as crianças ficaram agitadas e faziam muito barulho a professora chamou-lhes a atenção pedindo que voltassem aos seus lugares e justificou que eu estava fazendo um registro e que então não era pra eles ficarem em cima de mim. Algumas crianças atenderam ao pedido da professora enquanto outras continuaram em volta de mim fazendo perguntas e comentários sobre o livro, sobre a tarefa que estavam fazendo. Nessa ocasião cada criança foi trazendo seu livro para que eu pudesse ver como havia ficado. Passados alguns instantes a aluna R. aproximou-se de mim dizendo que sua mãe havia lhe comprado um CD. Perguntei de quem era o CD e ela respondeu que era da “Banda Calipso”. Perguntei a ela se gostava da banda e disse que gostava. Perguntei-lhe de qual música gostava mais. Ela pensou um pouco e disse que era do

“cavalo manco”. Pedi que cantasse um pedacinho para eu ouvir e ela disse que não se lembrava. Percebi que ficou envergonhada. Enquanto isso, outra criança falou: “canta pra mim tia Roberta!” Eu disse que também não sabia. Outra criança pediu pra cantar e falou que gostava da música do “cavalinho”, ele se referia a mesma música. Pedi para cantar e começou cantarolando “*cavalo manco agora vai te mostrar....*” continuou cantando mais alguns versos que não deu bem pra entender pois as crianças faziam muito barulho!! A professora chamou a atenção para as crianças se assentarem, pois quando o aluno E. começou a cantar as demais crianças ouviram e algumas cantaram juntas. Percebendo que estava chamando a atenção demais pedi para assentarem e que cantaríamos depois no recreio. Fiquei um pouco constrangida com a situação, pois havia causado um pouco de desordem na sala. Nesses momentos de música percebemos que a “desordem” que poderia ser melhor traduzida por “euforia”, traz um certo desconforto para a professora que perde o controle da disciplina sobre as crianças. Nesse sentido, entendemos que muitas vezes a música na sala de aula é vista como algo que incomoda, faz barulho e perturba. Essas concepções de música na sala de aula certamente influenciarão a prática pedagógico-musical das professoras. O aluno E. voltou à minha mesa e continuamos a conversa. Perguntei-lhe onde havia aprendido aquela música e ele me disse: – *Eu aprendi na música! Eh, foi lá no CD da minha tia!* Enquanto isso o aluno J.M. chega eufórico falando bem alto: *tia eu sei cantar uma música!! É uma música da minha igreja!!* Percebendo novamente que algumas crianças me rodeavam a professora chamou a atenção novamente pedindo para que todos assentassem. O aluno E. se irritou com a professora e saiu para sua cadeira resmungando baixinho algo que não consegui entender. Percebi que ele queria falar sobre música, mas foi interrompido pela professora. Nesse momento a professora estava dando explicações sobre as roupas que iriam usar no dia da formatura em que aconteceria a apresentação musical. Apesar de saber que esses não são momentos ideais para falar com as crianças e que talvez pudesse falar com elas em outros momentos fora da sala para não atrapalhar a rotina da aula, ainda assim considero que são oportunos, pois são nesses momentos que as crianças expressam suas relações com a música, e isso nos fornece indicativos de como é trabalhada a música na escola; são momentos em que podemos compreender como a música se manifesta no cotidiano escolar e as relações que são estabelecidas. Nesse dia a professora C. levou para a sala de aula uma canção natalina que havia escolhido para as crianças apresentassem no dia da formatura. A música escolhida foi “Bom Natal”⁷⁶ Ensinou-lhes a música dizendo que gostaria que todos prestassem atenção para aprender a cantar. Ensinou para as crianças a letra da música que dizia assim: Quero ver você não chorar / não olhar prá traz nem se arrepender do que faz / quero ver o amor vencer e se a dor nascer / você resistir e sorrir / se você pode ser assim tão enorme assim eu vou crer / que o natal existe / que ninguém é triste / que no mundo há sempre amor / bom natal / um feliz natal / muito amor e paz pra você / pra você. Enquanto ensinava a letra da canção algumas crianças prestavam atenção à professora e outras conversavam o tempo todo. Comentou também que não era boa de “ritmo”, mas que mesmo assim cantaria do jeito que sabia. Nesse momento as crianças ficaram prestando atenção na canção e nos gestos que a professora fazia enquanto cantava. A professora fazia gestos para cada frase da canção. Aqui percebemos mais uma vez a questão do movimento que sempre acompanha a música. Perguntou se as crianças gostaram da música e comentou que também a achava muito bonita. A professora C. também comentou sobre sua relação com essa música. Contou para as crianças como aprendeu e conheceu a música. Disse que ouviu pela primeira vez quando pequena na televisão e que no final do ano sempre a rede Globo de televisão usava essa música para fazer o fechamento do ano. E que também havia conseguido uma gravação com sua irmã dessa música. Assim, colocou para as crianças ouvirem a gravação alegando que era muito desafinada. Mas isso não é verdade!! Ela é bem afinada!! Enquanto procurava a música pediu para as crianças repetirem com ela cada

⁷⁶ Canção natalina.

verso. Quando colocou a música as crianças ficaram atentas. A gravação era cantada e acompanhada por um teclado. Perguntei à professora como estava pensando a apresentação das crianças se usaria *play-back*, se fariam somente o canto sem acompanhamento ou com acompanhamento de algum instrumento. Ela me falou que não tinha o *play-back* e que por isso estava pensando em colocar as crianças cantando em cima da gravação mesmo. Falou também como ficariam em cima do palco e outros detalhes a mais. Cantou mais algumas vezes com as crianças para que pudessem decorar a letra. Para ilustrar a letra a professora usou alguns exemplos com as crianças. De repente apertou o braço de uma menina ao seu lado e perguntou-lhe se havia doído. Ela respondeu que sim. Então a professora cantou: “*e se a dor nascer você resistir e sorrir*” coisas desse tipo. E assim foi explicando o sentido da letra da música. Quando a professora explicava o sentido de cada verso também passava valores, concepções e crenças para as crianças. Essa situação ilustra o discurso das professoras quando argumentam que com a música pode-se ensinar valores, promover a socialização entre as crianças, conhecimento de mundo, aquisição de vocabulário e isso também, nos fornece indicativos sobre o que pensam as professoras unidocentes a respeito do ensino de música na Educação Infantil e que concepções de ensino de música são defendidas por elas. Com a música a professora explicou o que se comemora no Natal. Cantaram mais algumas vezes agora com os gestos sugeridos pela professora que faz questão em corrigí-los nos menores detalhes. A professora sempre comenta que essa música é linda!! Agora já percebemos que as crianças estão cansadas! Erram a letra, estão desconcentradas! Foram dois horários seguidos só cantando a mesma música! Acho que ela poderia ter deixado para outros dias, desenvolver outras atividades com música e não necessariamente ter trabalhado somente com essa canção. Também poderia ser um caminho para trabalhar musicalmente as crianças. Quando finalmente percebeu que as crianças não mostravam tanto interesse na atividade a professora me pediu uma sugestão de como poderia melhorar o canto, enfim, me pediu uma opinião de como estava o trabalho. Fiz algumas considerações sobre a tonalidade que estavam cantando. Sugerí que cantassem mais agudo como da primeira vez, pois a professora às vezes cantava agudo e outras vezes cantava grave demais. Expliquei-lhe que como todas as crianças possuem a voz aguda (fina) é melhor que cante agudo! Ela não sabia o que era som agudo ou grave (grosso) e eu expliquei de modo que ela entendeu! A princípio foi somente essa observação que fiz. A professora ainda comentou que achava que ficaria melhor com um instrumento acompanhando. Retomou a atividade do livro da “Mariana”. Nesse dia todos concluíram o trabalho do projeto “Mariana conta”. O horário para o recreio estava se aproximando. A professora fez a chamada e então saímos para o lanche. Enquanto lanchávamos a professora T. se aproximou e me disse que hoje estava ensaiando a música para apresentação de seus alunos e que gostaria de mostrar-me. Então, perguntei à professora C se ela iria trabalhar mais alguma atividade com música por hoje e ela disse que não. Percebendo que na sala da professora C. não haveria mais atividades com música por hoje informei a ela que após o lanche iria para sala da professora T. Perdi a hora do retorno para sala, pois estava conversando com a coordenadora S. Assim, quando cheguei à sala a professora T. esta estava desenvolvendo uma atividade com as crianças. Era uma dinâmica com a flor. Cada criança recebeu uma flor de papel fechada contendo uma palavra que faz parte da natureza. As palavras eram: *paz*, *amor*, *Deus* e *vida* e deveriam ser colocadas dentro de uma vasilha de água. Quando estas abriam as crianças deveriam ler em voz alta a palavra. De repente começou uma confusão, pois, as crianças começaram a comparar qual flor abria primeiro, algumas reclamavam e até criticavam os colegas quando não conseguiam ler a palavra. A professora aproveitou essas situações para explicar a elas que assim como a flor que tem seu tempo para desabrochar, cada criança tem seu tempo para aprender a ler para amadurecer. Desse modo, mais uma vez percebemos que as professoras utilizam a música também para transmitir valores, concepções e outros conhecimentos. Assim, a professora

relacionava essas palavras à canção Leilão de Jardim, que estava sendo trabalhada por ela na sala de aula. A canção dizia assim: *Quem me compra um jardim com flores? / Borboletas de muitas cores ? / Lavadeiras e passarinhos / Ovos verdes e azuis no ninho / Quem me compra esse caracol? / Quem me compra um raio de sol? / Um lagarto entre o muro e a hera / Uma estátua de primavera / Que me compra este formigueiro? / Este sapo que é jardineiro? / E a cigarra e a sua canção? / O grilinho dentro do chão / Esse é meu leilão / Esse é meu leilão.* A professora T. pediu às crianças para cantarem a canção. Fiquei só observando. Eu não conhecia a canção e achei-a muito bonita. Cantaram mais duas vezes e mudaram de atividade. Agora as crianças votaram para a atividade que estavam realizando antes do recreio. Fiquei na sala até o final do dia. Porém, nestes últimos horários não houve música na sala. O sinal para o término da aula soou as 17: 00 horas. Me despedi das crianças e da professora T. e segui para a van.



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

E-Mail : mestreduca@ufu.br

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

TERMO DE CONSENTIMENTO (Professora)

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa da pesquisa intitulada: MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES, desenvolvida pela mestranda Roberta Alves Tiago, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora Dra. Myrtes Dias da Cunha.

Tenho conhecimento que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo que não serei identificado (a) e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das imagens e dados coletados nas observações e entrevistas, respeitando-se as normas éticas quanto à minha identificação nominal bem como dos alunos e alunas de minha turma.

Uberlândia, _____ de _____ 2007.

Professora: _____

Pesquisadora/Mestranda: Roberta Alves Tiago _____

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (CONVERSA)

1º BLOCO

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PROFESSORA:

- 1- Nome da professora:
- 2- Endereço:
- 3- Telefone
- 4- Idade:
- 5- Nome da (s) escola (s) em que atua:
- 6- Tempo de trabalho geral:
- 7- Situação: efetivo ou contratado:
- 8- Série ou ciclo com o qual trabalha:
- 9- Qual é a faixa etária dos alunos com os quais trabalha?
- 10- Número de alunos na(s) turma(s):
- 11- Formação docente
- 12- Tempo de serviço na Educação Infantil?
- 13- Você gosta de música? De que tipo?

2º BLOCO

II- DADOS SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (SABERES MUSICAIS DOCENTES)

- 1- Você canta ou toca ou já tocou algum instrumento musical? Qual/quais?
- 2- Você teve algum tipo de formação musical (no ensino médio, na graduação, em escolas de música, em cursos de formação continuada, outros)? Especifique:
- 3- Você tem participado ou já participou de cursos, oficinas, seminários ou encontros na área de música? Especifique:
- 4- Em seu curso de graduação houve alguma disciplina com o objetivo de preparar você para o trabalho com música?
- 5- Você conhece a legislação e documentos curriculares oficiais para a área de Música? Em sua opinião qual é o papel destes no trabalho com a Educação Infantil?
- 6- Você conhece a proposta de música contida no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI)?
- 7- Caso você conheça a proposta de música contida no RCNEI, você a utiliza no contexto de sala de aula? Como você o avalia? E como você avalia sua presença na escola em que trabalha?
- 8- Qual o papel da música na Educação Infantil?
- 9- Para você a música é uma área de conhecimento, uma linguagem, ou um recurso para ensinar conteúdos de outras áreas, ou ambos?
- 10- Em sua escola – na Educação Infantil – a música é ensinada por um/a professor/a especialista? Como deveriam ser trabalhadas as Artes, especificamente a música na Educação Infantil? A quem você atribui a tarefa de ensinar Música? Ao/à professor/a especialista, a você, ou ambos?
- 11- O que diz o PPP da sua escola sobre a Música?
- 12- Em sua opinião, como a música contribui para a formação das crianças?

13- Em sua opinião, quais são as possibilidades do trabalho com música na escola? E os limites?

3º BLOCO

III- DADOS SOBRE AS ATIVIDADES MUSICAIS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÁTICAS MUSICAIS DOCENTES)

- 1- Como a música se faz presente em sua escola? Em que ocasiões? Quem as organiza e conduz?
- 2- Nessas ocasiões há dificuldades? E pontos positivos? Quais?
- 3- Como você caracteriza o ensino de música na sua escola?
- 4- Você trabalha música na sala de aula? Com que frequência? O que você acha dessas atividades? São suficientes? Se você pudesse mudar, o que mudaria?
- 5- Você tem enfrentado alguma dificuldade para desenvolver o ensino de música na Educação Infantil? Especifique:
- 6- Caso as atividades musicais sejam permanentes, qual a carga horária destinada a elas?
- 7- Você realiza atividade em que a música esteja integrada a outras áreas de conhecimento? Fale sobre as possíveis relações que você vê entre a música e essas diferentes áreas.
- 8- Você realiza atividades musicais na Educação Infantil? Caso realize, que tipo de atividades você desenvolve? Especifique: (brincadeiras cantadas, audição, performance, etc.)
- 9- Em que local você realiza as atividades com música? (na sala de aula, no pátio, no parque, em uma sala específica, outros)
- 10- Quais são os recursos disponibilizados pela escola para a realização das atividades musicais? Especifique: (televisão, aparelho de som, CDs, instrumentos musicais, instrumentos de sucata, outros)