

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA-UNIARA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO
E INOVAÇÃO**

ERICA VIANA

**A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

ARARAQUARA - SP

2016

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO
E INOVAÇÃO

ERICA VIANA

A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA - SP
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

V667L Viana, Erica

A Linguagem musical na educação infantil: reflexões e Possibilidades / Erica Viana. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2016.
150f.

Dissertação (Mestrado)- Mestrado Profissional em Processo de Ensino, Gestão e Inovação- Centro Universitário de Araraquara
UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. Música-Educação infantil. 2. Função da música. 3. Formação do Professor. 4. Linguagem musical. 5. Música na escola.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

VIANA, E. A Linguagem Musical na Educação Infantil: reflexões e possibilidades. 2016. 150f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Erica Viana

TÍTULO DO TRABALHO: A Linguagem Musical na Educação Infantil: reflexões e possibilidades.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2016

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Erica Viana

Rua Francisco Mazzei, 924. Jd. dos Manacás. Araraquara - SP

Email: viana_eric@yahoo.com.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área
de Educação, Curso de Mestrado Profissional.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Curso de Mestrado Profissional, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: ERICA VIANA

TÍTULO DO TRABALHO: A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Assinatura dos Examinadores

Conceito

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

() Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

() Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Maristela Angotti
UNESP-Araraquara

() Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: ____/____/____

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

**Dedico este trabalho aos meus pequenos grandes mestres,
crianças que durante a minha trajetória profissional
me ensinaram a ler nas entrelinhas musicais que é preciso
ter brilho nos olhos, coração pulsante, canto nos lábios
e alma vibrante.**

Agradecimentos

A minha querida orientadora Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro pela dedicação, paciência, companheirismo, ensinamentos que desde a decisão em ingressar em um mestrado até o ponto final foi a maestrina desse percurso. Ajudou-me nos “acelerando” e “ritardando” mantendo a dinâmica totalmente em sintonia com a composição. A você Profa. Dra. Dirce e agora, querida amiga Dirce, minha eterna gratidão!

A minha mãe e meu pai que são os meus compositores. Desenharam cada nota com todo amor, carinho e muita dedicação. Cuidaram de toda a estrutura e depois deixaram a grande obra viajar, encontrar suas interpretações e hoje vibram com todos os improvisos que as pausas permitem fazer. Obrigada Mamys e Painho pela minha existência!

Aos meus filhos Lali e Lucca, percussão da minha orquestra. Quando o ritmo está enfraquecendo são eles que mantêm a energia, a pulsação e toda a vibração que existe dentro de mim. Graças a eles sou uma pessoa mais curiosa, determinada, responsável e focada. Obrigada meus amores, vocês são a razão do meu viver!

Ao meu tio Mathias e toda minha grande família que por tradição praticam o “legato” da sinfonia. Sempre de mãos dadas, incentivando, colaborando e torcendo pelo crescimento de todos. Tio, muito obrigada por me ajudar na realização desse sonho! Meu agradecimento em fazer parte dessa família.

Aos participantes dessa pesquisa, que foram os solistas da obra. Sem a colaboração e disponibilidade de vocês não seria possível a concretização desse trabalho. Agradeço imensamente e espero contribuir de alguma forma para a equipe de educadores que fazemos parte. Minha gratidão!

A querida e tão competente equipe de docentes do Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin, Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, Prof. Dr. Darwin Ianuskiewts, Profa. Dra. Maria Lucia O. Suzigan Dragone, Profa. Dra. Ana Maria Falsarella, Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina, Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui. Preciso incluir na equipe a querida Alexya que nunca mediu esforços para nos ajudar a organizar cada etapa. Vocês nos deram todo o suporte, nossa estrutura, nossa segurança para esse importante passo da vida acadêmica, foram as estantes da nossa orquestra sustentando a partitura, não deixando perder o momento exato que deveríamos virar a página sem perder o andamento. Muito obrigada queridos mestres!

As professoras de longa data que fizeram parte da minha formação inicial e após 20 anos aqui estão novamente presentes contribuindo imensamente com meu crescimento profissional e acadêmico. Profa. Dra. Maristela Angotti e Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall’acqua, meus sinceros agradecimentos por aceitar o desafio de reinventar uma partitura, contribuindo imensamente com as estruturas do pós- contemporâneo.

Aos amigos da primeira turma de Mestrado Profissional em Educação da Uniara, os instrumentos dessa orquestra. Executamos o adágio, allegro e o rondó, quanto aprendemos! Culinária amazonense, a vinda de um bebê a ida de pais, viagens de filhos, mudanças de emprego, angústias compartilhadas e a intensa atividade da vida de um pesquisador. Uma complexidade de naipes ativos em dois anos de intensa convivência. Obrigada por me proporcionarem momentos tão felizes!

E finalmente, minha gratidão às forças do Universo. Meus mentores que estão sempre trabalhando em prol do meu equilíbrio espiritual, da minha criatividade e progresso enquanto Ser em evolução. Deus, força maior, que está presente no ritmo da minha respiração, no compasso do meu coração e na cadência de cada nova aprendizagem que recebo. Que eu possa conquistar a sabedoria em manter mente, corpo e alma no mais sereno equilíbrio. Que assim seja!

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 1999, 2010) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, RCNEI (BRASIL, 1998) sugerem uma prática que garanta à criança possibilidades de vivenciar a música através da exploração (corpo e som), expressão, apreciação e reflexão, mostrando preocupação com a musicalização do indivíduo e considerando a música como uma linguagem fundamental para a formação infantil. No entanto, de acordo com estudos como de Diniz (2006), Esperidião (2011), a música vem atendendo a vários objetivos que não são próprios da linguagem musical, o que nos levou a propor esta pesquisa com o objetivo geral de investigar a função da música na educação infantil da perspectiva de representantes dos três níveis interferentes na ação pedagógica: a autora do Referencial Curricular Nacional para educação infantil (música), Teca Brito; a coordenadora da educação infantil da Secretaria Municipal da Educação do interior paulista; professores atuantes na educação infantil, analisando a relação existente entre o que é proposto e como as professoras relatam a prática. Para tanto fomos buscar fundamentos sobre o ensino da música como linguagem, principalmente em Brito. Para analisar os saberes e as práticas das professoras entrevistadas, nos baseamos respectivamente em Tardif e em Gimeno Sacristán. Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, cuja metodologia incluiu: a) a realização de entrevistas semiestruturadas com as representantes dos três níveis mencionados; b) a análise das inter-relações entre o que é proposto e o que os professores relatam acontecer. Algumas conclusões podem ser apontadas: a) Brito, embora não tenha alterado sua concepção de música como linguagem, foi identificando ao longo do tempo as dificuldades em trazer para o cotidiano da escola as possibilidades propostas pelo RCNEI. Essas dificuldades estão relacionadas à atuação dos professores e também à falta de coerência entre o que se fala e o que se faz. b) em relação ao projeto pedagógico, a Secretaria Municipal da Educação toma como base as DCNEI, procurando contemplar também as sugestões do RCNEI, mas a própria coordenadora relata a dificuldade de entendimento dos conceitos musicais, dificultando sua operacionalização. Algumas medidas importantes foram implantadas na tentativa de melhorar a prática e instaurar a música no ambiente escolar, como, por exemplo, os cursos de formação continuada e os projetos em parceria com a universidade. O nível mais restrito, representado por cinco professoras da educação infantil, revela que as professoras identificam a importância de um ambiente sonoro musical na educação infantil, ofertando às crianças músicas de qualidade, porém relatam as dificuldades que encontram para trabalhar essa linguagem com segurança e certeza de estarem no caminho mais adequado. Apesar de desenvolverem alguns projetos pontuais abordando a música como linguagem, ainda privilegiam o uso da música para fins utilitários. Portanto, podemos concluir que, apesar de todos os envolvidos acreditarem que a música deve estar presente no cotidiano da educação infantil, ainda existe uma distância bastante significativa entre o que é proposto e o que as professoras relataram sobre sua prática. Espera-se com esta pesquisa contribuir para a proposição de ações de formação inicial e continuada para os professores envolvidos na educação infantil no que tange à vivência musical.

Palavras-chave: Música na Educação infantil. Função da música. Formação do Professor. Linguagem musical. Música na escola.

ABSTRACT

The national curriculum for early childhood education suggests a practice that can guarantee to the child possibilities of experiencing music by exploration (body and sound), expression, appreciation and reflection, showing concern with the person's musicalization and considering music as a fundamental language for child formation. However, according to Diniz (2006) and Esperidião (2011), among others, music in early childhood education is attending to several aims which are not specific of the musical language, what led us to propose this research with the general aim of investigating the function of music in childhood education from the perspectives of three representatives who interfere in the pedagogical action: the author of the RCNEI-Music; the coordinator of childhood education of the Municipal Secretary of Education and childhood education teachers in a city of the São Paulo state, analyzing the relationship between the educational propositions and what the teachers say about their practices. To attain this aim we searched for fundamentals about the teaching of music as language, mainly in Brito. To analyze the knowledge and practices of the interviewed teachers, we based respectively in Tardif and in Gimeno Sacristán. We chose to carry out a qualitative descriptive research, whose methodology included: a) semi-structured interviews with the representatives of the three educational levels. b) an analysis of the relationships between what is proposed and what actually occurs according to the teachers' report. Some conclusions may be pointed: a) Brito, although hasn't changed her conception of music as a language, has identified along the years some difficulties to bring to the school routine the possibilities proposed by RCNEI (1998). These difficulties are related mainly to the teachers' practice and to the lack of coherence between what is said and what is done; b) in the local level, the pedagogical project is based on the DCNEI (1999, 2010) and tries to contemplate the suggestions of the RCNEI (1998), but the coordinator reports the difficulty of understanding some concepts, and consequently their implementation. Some important actions were introduced to improve the practice and to incorporate music in the school context, such as teacher's education courses and projects in partnership with the local university. The level represented by five childhood education teachers show that the teachers understand the importance of a musical ambient in childhood education, offering children quality music, but they report some difficulties to work this language with certainty of being on the more adequate road. In spite of developing some isolated projects, considering the music as language, they still privilege the use of music for utilitarian ends. Therefore, we can conclude that, in spite of all the involved representatives believe that music must be present in the childhood education routine, there is still a significant distance between what is proposed and what is reported by the teachers about their practices. We expect that this research may contribute to the proposition of initial and continuous education actions to be offered to teachers involved in musical experiences in childhood education.

Keywords: Music in childhood education. The function of music in childhood educations. Teacher's formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas sobre o tema.....	17
Quadro 2 - Presença da Arte e da Música em cursos de Pedagogia paulistas.....	28
Quadro 3 - Saberes docentes.....	40
Quadro 4 - Perfil das professoras participantes.....	46
Quadro 5 - Organização do currículo da Pré-Escola para 2015.....	55
Quadro 6 - Práticas musicais inseridas na área de dança e ginástica.....	56
Quadro 7 - Exemplo de uma atividade do Programa.....	59
Quadro 8 - Resignificando uma atividade do Programa.....	60
Quadro 9 - Formação continuada oferecida à rede municipal de ensino.....	67
Quadro 10 - Saberes pessoais dos professores.....	70
Quadro 11 - Saberes provenientes da formação escolar anterior.....	72
Quadro 12 - Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.....	73
Quadro 13 - Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.....	78
Quadro 14 - Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão.....	81
Quadro 15 - Existência de projeto em educação musical na escola.....	85
Quadro 16 - Conhecimento das professoras sobre RCNEI.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.....	41
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTOS	16
1.1 Algumas pesquisas sobre ensino da música.....	16
1.2 Ouça! É Música.....	21
1.3 Histórias para cantar.....	23
1.4 Música e Pedagogia.....	26
1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).....	29
1.6 Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil (RCNEI).....	31
1.7 Saberes docentes.....	37
1.8 Prática pedagógica.....	41
2 PERCURSO METODOLÓGICO	44
2.1 Metodologia da análise de dados.....	46
3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	48
3.1 Entrevistando a autora do Referencial Curricular Nacional.....	49
3.2 O Projeto Pedagógico da Prefeitura: o que dizem as orientações	55
3.3 A voz da coordenação.....	62
3.4 Os saberes dos professores sobre sua prática pedagógica.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	97

APÊNDICES

Apêndice A- Roteiro de entrevista com a pesquisadora Teca Brito

Apêndice B- Transcrição da entrevista com Teca Brito

Apêndice C- Roteiro de entrevista com a coordenadora de Educação Infantil do município

Apêndice D- Transcrição da entrevista com a coordenadora

Apêndice E - Roteiro de entrevista com professores polivalentes da educação infantil

Apêndice F - Transcrição da entrevista com as professoras da educação infantil

Apêndice G-Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE) - professores

ANEXOS

Anexo 1 – Quadro curricular por faixa etária

Anexo 2 – Projeto da professora Luciana

INTRODUÇÃO

Há 25 anos trabalho com educação musical, e durante esse período passei por vários setores abrangidos por essa profissão: aulas de instrumento musical, teoria, canto coral, musicoterapia, musicalização para bebês, crianças, adultos e idosos.

A música é uma área do conhecimento que apresenta uma gama enorme de possibilidades de atuação e, conseqüentemente, aprofundamento de estudos e de pesquisa. Porém, meu grande interesse sempre foi observar e estudar como a música contribui direta ou indiretamente na vida das pessoas e, mais especificamente, na vida das crianças.

Minha graduação foi em Pedagogia e o olhar para a atuação do professor em sala de aula também teve uma forte influência nas minhas inquietações.

Mais recentemente tive algumas experiências em assessoria e formação continuada em educação musical para professores dos anos iniciais do ensino fundamental e recebia inúmeros pedidos de materiais e repertório, alegando dificuldade para introduzir a música de forma eficiente na sala de aula.

Em 2008 participei de um projeto entre a Universidade Federal de São Carlos e a Prefeitura que recebeu o nome de “Música e Movimento”. O objetivo desse projeto era capacitar os professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para trabalharem com conteúdo musical significativo, musicalizando¹ em primeiro lugar os professores envolvidos. Esse projeto me fez acreditar que é possível libertar os professores polivalentes da busca incessante de receitas de atividades prontas e engessadas. Criar nessas professoras motivação para buscar sua identidade musical e construir junto com seus alunos um ambiente de descobertas sonoras. Infelizmente, por discordâncias políticas, esse projeto se estendeu por apenas dois anos, mas deixou em mim um forte desejo de dar continuidade a essa proposta.

Por acreditar no potencial e necessidade da música no espaço de formação da criança de 0 a 5 anos², sabendo que a música é de fundamental importância na formação desse indivíduo, sabendo que a experiência musical na formação do professor/pedagogo é inexistente ou irrelevante, pergunto: Como as professoras da educação infantil analisam a

¹ O conceito de musicalização será aprofundado na p. 17

² Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei no 11.274, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Com a sua aprovação, a faixa etária prevista para a Educação Infantil passa a ser de 0 a 5 anos, acarretando alterações na organização das classes, provocando um período de adaptação nas escolas

função da música no ambiente escolar e como elas se apropriam de repertório e material que possibilitam o trabalho efetivo com a linguagem musical?

Essas indagações vêm acompanhadas de um forte desejo de construir, em conjunto com as professoras, formas eficientes de inserir a prática musical no cotidiano da educação infantil. Como já citei, livre de receitas, de forma autônoma e autêntica.

Sobre os profissionais que promovem o ambiente musical na escola, Figueiredo (2001) afirma que os professores lidam com o conhecimento de forma integrada e a música não pode estar fora dessa integração. A omissão do professor dos anos iniciais com relação à música pode conduzir a uma concepção equivocada que reforça a ideia de que a música não é para todos. A musicalidade³ é uma característica da espécie humana e todos os seres humanos estão aptos a se desenvolverem musicalmente.

Nas principais pesquisas levantadas (BRITO, 1998; BELLOCHIO, 2000 FIGUEIREDO, 2004; DINIZ, 2006, ESPERIDIÃO, 2011) constatamos a preocupação com a qualidade na formação do professor que será o propulsor do ambiente musical dentro da escola.

No caso da educação infantil, esse professor não é um especialista em educação musical e sim um professor polivalente que precisa dar conta de todas as áreas do conhecimento, inclusive a música. O professor polivalente, na maioria das vezes, sequer teve a oportunidade de entrar em contato com um amplo repertório musical, de brincar, cantar, tocar, criar e dançar, habilidades básicas para a proposta de musicalizar uma criança.

A maioria das iniciativas de oficinas e formação continuada possui características muito parecidas: oferecer atividades para que os professores possam utilizar com seus alunos em sala de aula. Conjuntamente com essas atividades são promovidos momentos de reflexão sobre a importância e a função da música no ambiente escolar.

A pesquisa realizada por Werle (2009), na qual analisa a repercussão das oficinas musicais destinadas a professores dos anos iniciais, traz alguns depoimentos que reforçam essa situação. Uma das professoras diz “a oficina trouxe novas sugestões sobre o que fazer e como fazer para estimular a linguagem sonoro/musical nas crianças, fazendo-nos refletir sobre a importância da educação musical em nosso cotidiano” (p. 3249). A própria pesquisadora em sua análise aponta que parte significativa dos depoimentos indicou que os maiores ganhos em relação à oficina foram relativos às atividades práticas, proporcionando

³ O conceito de musicalidade será definido na p.20

um melhor entendimento de como se trabalhar ritmo, utilização de sucatas para produzir som e música, histórias sonorizadas e brincadeiras cantadas.

Não descarto esse caminho, pois seja com crianças ou adultos, o processo de musicalização é pautado em vivências musicais. Porém, quando reproduzo atividades de musicalização infantil para professores, mesmo que sejam seguidas de reflexões acerca da aplicabilidade, será que não estou criando uma relação que não contribui para o desenvolvimento da autonomia desses profissionais?

Se as pesquisas apontam para a necessidade dos professores se desvincularem das “receitas em música” e proporcionarem aos seus alunos possibilidades de interação, reflexão e criação, penso que é pré-requisito entendermos como os professores da educação infantil estabelecem o elo entre as propostas de vivências musicais com suas vivências anteriores, como eles entendem a função da música dentro da escola de acordo com sua história e identidade musical e, a partir desses dados, realizar um trabalho significativo também para o professor.

Penso que o verdadeiro desafio está em despertar no principal agente da escola a paixão pela música e pela investigação musical.

Por esse motivo acredito ser de fundamental importância, antes de qualquer proposta, investigar e entender como esse profissional se relaciona com a música dentro do seu ambiente de trabalho.

De acordo com Esperidião (2011) e Fucci-Amato (2012), existe um panorama de ausência da cultura musical, lacuna que será aprofundada no capítulo 1.3, de praticamente 40 anos nas escolas. Isso significa que os professores atuantes na educação infantil, se não tiveram a oportunidade de vivenciarem práticas musicais em ambientes extraescolares, possivelmente não passaram por nenhuma ou raríssimas experiências musicais no ambiente escolar.

Para direcionar e possibilitar a prática musical na rotina escolar, foi criado um capítulo especial no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) dedicado exclusivamente à proposta de vivência musical pautada nos princípios de música como linguagem e área do conhecimento.

Segundo Brito (1998, p.48), o documento tem o propósito de levar a criança a “vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos”.

Refletindo sobre esse propósito, pergunto: A prática musical nas escolas de educação infantil realmente condiz com o que é proposto nas orientações nacionais?

O plano pedagógico da Secretaria Municipal de Ensino contempla a vivência e exploração musical como área do conhecimento?

Como as professoras da educação infantil analisam a função da música dentro do ambiente escolar?

Esses questionamentos levaram à proposição dos seguintes objetivos de nossa pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar a função da música na educação infantil da perspectiva de representantes dos três níveis interferentes na ação pedagógica: autora do Referencial Curricular Nacional para educação infantil (música); coordenadora da educação infantil da Secretaria Municipal da Educação; professores atuantes na educação infantil, trazendo para análise a relação existente entre o que é proposto e como as professoras relatam a prática.

Objetivos Específicos:

- Investigar a contribuição que o RCNEI traz para a prática docente no que se refere às propostas em vivências musicais e ao repertório sugerido no documento.
- Verificar as transformações que as orientações e propostas educacionais sofrem até serem incorporadas à prática dos professores, a partir dos seus relatos.
- Analisar a relação do proposto pelo referido documento e o Projeto Pedagógico elaborado pela rede municipal de ensino.
- Investigar a visão, a vivência e as expectativas das professoras que atuam diretamente com as crianças em relação à proposta musical trabalhada durante a rotina escolar.
- Valorizar os saberes dos professores.
- Contribuir para a proposição de ações efetivas de formação inicial e continuada, sobre prática e vivência musical, para os professores envolvidos na educação infantil bem como para os demais pesquisadores da área.

Os autores que embasaram nossa pesquisa foram principalmente Brito (1998, 2001, 2003), Bellochio (2000, 2007, 2013), Bellochio e Garbosa (2014), Gimeno Sacristán (2000), Tardif (2014), dentre outros.

Apresento a seguir a estrutura de nossa dissertação.

A seção 1 traz um levantamento de algumas pesquisas sobre o tema seguido de fundamentos sobre música, orientações curriculares nacionais e locais e sobre os saberes e a prática pedagógica dos professores.

Na seção 2 estão explicitados os passos metodológicos da pesquisa, detalhando a escolha de instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados que consistiram principalmente de entrevistas com representantes dos vários níveis da gestão educacional com os respectivos roteiros bem como de análise dos documentos que norteiam o trabalho docente no componente curricular “música”, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil⁴ (1999, 2010); o Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil⁵ (1998), e o Projeto Pedagógico Municipal.

A metodologia de análise dos dados obtidos também integra essa seção.

Na seção 3 apresentamos uma análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e da análise documental e a categorização desses dados, utilizando como apoios principais Tardif (2014) e Gimeno Sacristán (2000).

Nas Considerações Finais sintetizamos os principais resultados da pesquisa bem como apontamos as suas contribuições para a área de formação de professores para atuarem com música na educação infantil.

⁴ A partir deste momento, nos referiremos às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, utilizando a sigla DCNEI.

⁵ A partir deste momento, nos referiremos aos Referenciais Nacionais da Educação Infantil, utilizando a sigla RCNEI.

1 FUNDAMENTOS

Nesta seção serão apresentados, além de um levantamento de pesquisas sobre o tema, os principais autores que nos oferecerão apoio teórico. No que se refere à música como linguagem, nos basearemos em Brito (1998, 2001, 2003) e Schafer (1991, 2011). Para entender o percurso da música na escola utilizaremos Maffioletti (2013), Cross (2008), Fucci-Amato (2012) e Villa-Lobos (1951). No que se refere à formação do pedagogo como motivador da vivência musical, nos apoiaremos em Bellochio (2014) e Henriques (2013). Para a análise da prática pedagógica da professora que está intimamente ligada ao conceito de currículo, buscaremos fundamentos em Gimeno Sacristán (2000) pela profundidade com que esse autor se debruça sobre as atividades/tarefas dos professores, permitindo uma visão abrangente do que ele denomina de “currículo em ação”. Para a análise dos saberes da professora, nosso autor principal será Tardif (2014), pois oferece elementos para a reflexão e categorização dos saberes docentes bem como sobre a origem dos mesmos.

1.1 Levantamento de algumas pesquisas sobre o tema

Com a Lei 9.394/96 (BRASIL,1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶ e que prevê a obrigatoriedade da educação artística no ensino fundamental ministrada por um professor de artes, inicia-se no meio musical uma forte discussão e luta para que a educação musical e o professor licenciado em música encontrem seu espaço nas escolas. Essa luta resultou na aprovação da Lei 11.769/08 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas.

Em meados do ano 2000 pesquisadores direcionam seus estudos para a formação docente e as práticas pedagógicas em educação musical conforme o quadro 1, apresentado para uma melhor visualização da ordem cronológica das pesquisas e as palavras-chave. Em seguida apresentamos detalhamento das informações contidas no quadro.

⁶ A partir deste momento, nos referiremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, utilizando a sigla LDBEN.

Quadro 1: Levantamento de pesquisas sobre o tema

Palavras-chave	Ano	Autores
Educação infantil; educação musical;	1998	BRITO
Formação de professor; educação musical	2000	BELLOCHIO
Legislação musical; educação musical; música na educação básica	2004	FIGUEIREDO
Educação musical; processos educativos musicais de professoras	2006	DINIZ
Educação musical; formação pedagógico musical inicial de professores; ensino musical na educação básica	2011	ESPERIDIÃO

Fonte: elaboração própria, 2015.

Brito (1998) redige o capítulo música do RCNEI no qual traz propostas e sugestões de ordem prática, assim como indicações de repertório para ser trabalhado com crianças na primeira infância. Durante a entrevista, que aprofundaremos na análise dos dados, a autora reafirma o propósito de instrumentalizar professores para a vivência musical com seus alunos. Bellochio (2000) discute sobre a formação musical do pedagogo, tema aprofundado pela mesma autora em anos seguintes assim como outras pesquisadoras como Diniz (2006) e Esperidião (2011). Figueiredo (2004) é referência sobre legislação do ensino de música nas escolas e, em consonância com Bellochio, desenvolve pesquisas para a questão da formação musical dos professores da educação infantil e ensino fundamental trazendo como pauta a necessidade do professor especialista em música dentro da rotina escolar.

Como política educacional, o ensino da música deve ser ministrado a partir do primeiro ano do ensino fundamental por um professor licenciado em música, como refere a Lei 11.769/08.

Esperidião (2011) aponta que ainda existe um longo caminho a percorrer para que essa exigência se torne realidade. Segundo a autora, será necessário desenvolver projetos e

implantar ações para que a música resgate seu valor educativo em nossa sociedade e na vida dos indivíduos, ocupando seu lugar no âmbito escolar e abrindo espaço para a presença do educador musical nos diversos contextos escolares.

Se a presença do educador musical nas escolas ainda é uma realidade distante, como fica a situação da música no ambiente de educação infantil que legalmente não conta com a presença de um especialista em música? Tomando como base inicial o RCNEI (1998), no capítulo de autoria de Brito sobre a música na educação infantil, podemos notar que a música deve ser entendida como linguagem e área do conhecimento integrando o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

Segundo Brito (1998), estudos sobre o exercício da expressão musical trazem propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, contribuindo para que a construção da linguagem musical ocorra de modo significativo.

No entanto, de acordo com Brito (1998), a realidade da música no contexto da educação infantil vem atendendo a vários objetivos que não são próprios da linguagem musical. Ela está a serviço da formação de hábitos e atitudes (lavar as mãos, escovar os dentes, tomar lanche); apresentações em comemorações festivas; memorização de conteúdos acompanhados de gestos corporais imitados de forma mecânica e estereotipada; e, quando mais direcionada, apresenta-se o trabalho com bandinhas rítmicas, muitas vezes construídas com materiais de pouca qualidade sonora e com pouca ou sem nenhuma atividade de criação.

Esperidião (2011) também afirma que a música é utilizada como suporte e apoio para desenvolvimento de outras atividades rotineiras mostrando uma concepção utilitarista da música e não reconhecendo a música como área do conhecimento. Isso confirma uma defasagem do trabalho realizado com música em relação com as demais áreas.

Segundo Brito (1998), nesse contexto, a música é vista como um produto pronto e não como um conhecimento a ser construído.

Essa visão equivocada da música no contexto escolar cria um ciclo vicioso: atividade pronta – aplicação da atividade – necessidade de uma nova receita/atividade.

E como fazer para que se tenha autonomia na criação de novas propostas que se identifiquem com a necessidade de seus alunos e dessa forma sair desse ciclo vicioso?

Sendo a professora polivalente responsável pela formação integral da criança na faixa etária de 0 a 5 anos, convivendo vinte horas semanais com seu aluno e entendendo que as crianças nessa fase aprendem de modo conjunto, todas as linguagens devem ser integradas e não vistas de modo compartimentado. Bellochio (2000) defende a inserção da disciplina educação musical na matriz curricular dos cursos de Pedagogia, contemplando a formação

musical em duas dimensões: formação musical referente à realização sonora da música e formação pedagógico-musical contextualizando as atividades musicais.

Diniz (2006), em consonância com Bellochio (2000), diz que a inserção da educação musical nos cursos de licenciatura em Pedagogia deve ser ativa, crítica, investigativa e reflexiva, trilhando uma prática profissional de estímulo ao contínuo processo de aprendizagem musical.

Esperidião (2011) contextualiza historicamente a situação desse professor que durante sua trajetória na educação básica não teve a música em sua formação, pois a música esteve ausente da escola em um período de aproximadamente 40 anos, desde a extinção do Canto Orfeônico, o que resulta em uma geração de professores totalmente leigos no ensino musical.

Bellochio (2000) aponta para a necessidade de soluções para esses professores que já concluíram sua formação inicial em cursos de Pedagogia que não possuíam em sua grade curricular o ensino musical. Para garantir que a música encontre seu espaço dentro das escolas, segundo Bellochio, seriam necessários projetos e cursos de formação continuada.

As iniciativas de formação continuada com registro de forma sistematizada que encontramos estão relacionadas a algumas pesquisas realizadas dentro da Universidade de Santa Maria/RS em dois programas: LEM: Tocar e Cantar (oficinas de música para os cursos de pedagogia, educação especial e música) e o Programa SOM: formação, assessoria e orientação em música (formação continuada de professores da educação básica).

No programa SOM, Bellochio (2000) realiza uma pesquisa com alunas egressas do curso de pedagogia que tiveram formação em educação musical e, mesmo após formação, aponta para dificuldades na inserção da música no cotidiano da escola. Em sua pesquisa, procura identificar quais as necessidades formativas para que a música esteja presente no trabalho de professores polivalentes.

Em alguns relatos as professoras apontam como dificuldades, a pouca vivência que tiveram na sua formação; a necessidade do professor polivalente precisar estudar muito sobre tudo e, portanto, a música é questão secundária; a escola como cobradora de conteúdos dos quais o professor precisa prestar contas como a alfabetização, por exemplo.

Outra questão abordada em sua pesquisa reforça o que já foi apontado por Brito (1998) e Esperidião (2011): segundo relato de uma professora, a música nas escolas de educação infantil tem um conteúdo direcionado às datas comemorativas e não possuem um projeto específico, ou seja, fica a critério dos professores que gostam de trabalhar com música e a escola apoia esse tipo de iniciativa, e quando acontece algo, são projetos desvinculados.

Como possíveis soluções, Bellochio (2000) aponta para a necessidade de ampliar as relações entre teoria e prática, trazendo maior vivência entre os licenciandos em Pedagogia e as crianças; pensar novas formas de práticas musicais dentro da escola; aprofundar as políticas públicas no ensino da música; ampliar discussões em torno das possibilidades e limites dos professores polivalentes trabalharem com educação musical.

A discussão sobre a formação do professor polivalente é fundamental para garantir a exploração e vivência da linguagem musical dentro do ambiente escolar.

Segundo Brito (1998), a aprendizagem da música é importante por ser uma linguagem não verbal capaz de expressar conhecimentos, sentimentos, pensamentos, sensações e emoções, ou seja, é um modo diferente de conhecer, interpretar, explorar e interagir com o mundo.

O exposto no RCNEI (BRASIL, 1998) sugere um trabalho que garanta à criança a possibilidade de refletir sobre questões musicais por meio da produção (centrada na experimentação e na imitação tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição), apreciação (percepção do ambiente sonoro desenvolvendo a capacidade de observação, análise e reconhecimento) e reflexão.

Diniz (2006) ressalta que tanto a perspectiva cultural quanto os eixos norteadores do trabalho musical proposto pelo RCNEI estão baseados nas tendências pedagógicas musicais de vários educadores do século XX. Esses educadores pensaram o papel da música no mundo moderno, considerando uma sociedade permeada pelo desenvolvimento tecnológico e industrial. Eles afirmam que não podemos deixar a aprendizagem musical restrita às classes sociais privilegiadas, mas devemos destiná-las a todas as pessoas com o intuito de humanizá-las e sensibilizá-las.

Nesse sentido a educação musical contemporânea deixa de ter a intenção de formar músicos para se preocupar com a musicalização do indivíduo.

Musicalizar vai além de ensinar noções e conceitos da teoria musical. Para Diniz (2006), musicalizar um indivíduo é cultivar o gosto e o amor pela música promovendo o desenvolvimento de habilidades e faculdades indispensáveis para a vida, como: sensibilidade estética e artística, percepção, responsabilidade, atenção, concentração, autoconfiança, autonomia, comunicação, criatividade, imaginação, senso crítico, valores humanos, ou seja, o aspecto social, o afetivo, o cognitivo e o psicomotor.

Portanto, a inserção de um ambiente musical significativo no cotidiano da educação infantil é assunto de extrema importância e urgência e para musicalizar crianças, precisamos musicalizar professores.

Para que possamos entender melhor o que se espera da educação musical, é necessário deixar claro o conceito de música que, durante toda história da humanidade, passa por transformações e é tema de grandes discussões.

1.2 Ouça! É Música

O Silêncio
Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes

Antes de existir computador existia a tevê
Antes de existir tevê existia luz elétrica
Antes de existir luz elétrica existia bicicleta
Antes de existir bicicleta existia enciclopédia
Antes de existir enciclopédia existia alfabeto
Antes de existir alfabeto existia a voz
Antes de existir a voz existia o silêncio
O SILÊNCIO
Foi a primeira coisa que existiu
O silêncio que ninguém ouviu
Astro pelo céu em movimento
E o som do gelo derretendo
O barulho do cabelo em crescimento
E a música do vento
E a matéria em decomposição
A barriga digerindo o pão
Explosão de semente sobre o chão
Diamante nascendo do carvão
Homem, pedra, planta, bicho, flor
Luz elétrica, tevê, computador
Batedeira, liquidificador
Vamos ouvir esse silêncio meu amor
Amplificado no amplificador
Do estetoscópio do doutor
No lado esquerdo do peito esse tambor.

A vida é constituída de movimento, do pulsar, de vibração. Desde o início da nossa formação somos envolvidos por esses elementos e, à medida que vamos crescendo dentro do útero de nossa mãe, vamos expandindo nosso contato com o mundo sonoro e todas as primeiras experiências sensoriais essenciais para o desenvolvimento do feto. Mesmo antes de ouvir, sentimos! Sentimos a vibração da corrente sanguínea na placenta, os movimentos viscerais e os batimentos cardíacos de nossa mãe, a aceleração, a desaceleração e todas essas sensações tão primárias, em forma de vibrações, nos inserem em um mundo rodeado de sons.

Mas o que é som? A física explica som como uma onda vibratória que se propaga em meios materiais e que são captadas pelo ouvido.

Porém, outras questões estão diretamente ligadas a essa percepção e registro do som. Schafer (2001), por exemplo, aponta que a dimensão física do som não é fator relevante na

percepção do mesmo. Perceber o som está atrelado a três fatores pautados na psicologia fenomenológica: figura (foco de interesse), fundo (cenário ou contexto) e campo (lugar onde todos os sons acontecem).

Para exemplificar a abordagem de Schafer, utilizarei a sala de aula:

- O Fundo é a sala de aula.
- O Campo é a escola e seus arredores.
- A Figura é o som percebido por aquele indivíduo.

A professora está falando sobre, por exemplo, animais vertebrados e invertebrados, os alunos estão participando ativamente da discussão quando, um outro aluno, passa cantando na porta da sala de aula. Alguns alunos se voltam para a porta e outros continuam o que estavam fazendo sem ao menos perceber o que aconteceu.

Esta ação está relacionada à aculturação (hábitos treinados), ao estado de espírito e interesse e ao campo. Portanto, a forma com que eu percebo um som pode ser totalmente diferente da percepção do outro.

Porém, o som também pode estar diretamente ligado a informações e significados universais ou próprios de uma cultura. Segundo Brito (2003, p.19)

Perceber, produzir e relacionar-se com e por meio de sons faz parte da história de vida de todos nós: ouvimos o toque da campainha e corremos a abrir a porta, obedecemos ao apito do guarda, enfim, reconhecemos inúmeras informações sonoras que, vale lembrar, mudam com o tempo e de uma cultura para outra.

E como o som se transformou em música?

De acordo com Cross (2008 apud MAFFIOLETTI, 2013), a música tem origem nos efeitos do som do mundo físico, porém ela é realizada dentro de uma estrutura social e com uma ação intencional.

Na medida em que o Homem foi se comunicando, se expressando e interagindo por meio do som, foi encontrando significados sonoros para essa relação interpessoal, transformando-os em significados musicais que são distintos e mutáveis, pois estão diretamente associados a tempo, espaço e cultura.

Brito (2003, p.26) afirma que “música é uma linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no *continuum* espaço-tempo”.

A música é dotada de elementos sonoros que são utilizados, compreendidos, combinados, expressados de acordo com o tempo e o grupo social pertencente à ação.

Na pré-história um osso perfurado e uma pele animal esticada no oco do tronco de uma árvore faziam uma combinação sonora de um instrumento de sopro e outro de percussão que poderiam significar a comemoração de uma caça bem-sucedida. Se esse mesmo indivíduo, ou grupo social, fizesse tal performance nos dias atuais, sem nenhuma contextualização, provavelmente seria considerado insano.

Mesmo dentro de um grande grupo social, a música também passa por interpretações individuais que estão ligadas ao sentido emocional que atribuímos a ela.

Segundo Maffioletti (2013), as diferentes relações individuais com a música fazem com que conceitos sejam ampliados, flexibilizados podendo ampliar as capacidades de relações individuais e coletivas. Por meio dessa relação surge o conceito de musicalidade como parte integrante da cultura e associando à música uma função também cognitiva.

Se a música é uma linguagem constituída por um sistema de signos, organizada dentro de um contexto social, com espaço para interpretações e significados individuais, ampliando o sentimento de pertencimento social e cultural, naturalmente ela faz parte da vida do ser humano e, portanto, deveria fazer parte do universo escolar.

Mas será que a intervenção do educador tem contribuído para que esse indivíduo se torne um ser musical, ampliando suas possibilidades sociais, cognitivas, culturais, emocionais, criativas ou está voltada apenas para o “consumo da música”?

Para que possamos ter esse olhar é necessário adentrar na realidade escolar, saber o que se passa no cotidiano desse educador e a relação que ele estabelece com a música e a criança.

1.3 Histórias para cantar...

Oração ao Tempo
Maria Gadú

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo
[...]

Quando falamos sobre a música na escola, podemos coletar um emaranhado de informações nesse contexto.

Encontramos a questão da profissão Educador Musical: Qual a filosofia que permeia seu trabalho? Qual a importância que esse profissional realmente vislumbra na sua atuação dentro da escola? A formação desse profissional que se encontra entre o pedagógico e o virtuosismo técnico? A Lei Federal n.11.769/08 que altera o parágrafo 6º da LDBEN n. 9394/96, reconhecendo a música como disciplina obrigatória no ensino fundamental colocando o educador musical novamente dentro do cenário escolar. E assim por diante.

Outra discussão bastante relevante é o fator histórico que aborda a utilização da música dentro do contexto escolar levando em consideração os aspectos políticos, sociais e filosóficos.

A função da música em diferentes contextos como: lazer, estratégia pedagógica, reprodução de gestos e coreografias, pano de fundo ou enquanto disciplina dotada de linguagem própria também é uma questão bastante discutida em textos sobre música e educação.

O nosso foco nesta pesquisa é como a música está sendo trabalhada nas Escolas de Educação Infantil tendo o docente polivalente como principal mediador deste cenário. Sendo assim, nesta seção, precisaremos desfazer alguns “nós” desse emaranhado de informações e procurar reconhecer onde se encontra atualmente a música no contexto escolar da educação infantil e qual foi o caminhar desse profissional dentro da paisagem pedagógica musical.

De acordo com Fucci-Amato (2012, p.30 e 31), a música encontra-se formalmente na escola brasileira a partir de 1890 com o decreto n.981 (Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal), que destaca os níveis de atuação:

- Na instrução primária tanto no ensino de 1º grau (como matéria “elementos de música”) quanto no de 2º Grau.
- Na instrução secundária, durante cinco dos sete anos, com um professor por estabelecimento;
- Na Escola Normal, voltada a formar o “pessoal docente das escolas primárias”.

Porém, é a partir de 1920, com as reformas educacionais inspiradas nos princípios da Pedagogia Nova, que a música começa realmente a ganhar força nas escolas. O canto coral é visto como uma prática social e cívica. Nesse período, a música passa a ter uma forte função política.

Entre as décadas de 30 e 50 um forte nacionalismo tomava conta das Escolas e foi nesse período que Heitor Villa Lobos desenvolve seu grande projeto de Canto Orfeônico. Um

projeto de abrangência nacional que tinha como principal foco a instauração de um sentimento patriótico em toda população. O repertório utilizado no projeto de Villa Lobos é basicamente dotado de músicas folclóricas nacionais, militares, de exaltação ao governo e de referências ao trabalho e ao estudo. Portanto, a música na escola era basicamente pautada no canto, e segundo Villa Lobos (1951, p.3):

O ensino do canto orfeônico destina-se a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica. No início predominará o estudo prático, ensinando-se da teoria e do solfejo o que for indispensável ao desenvolvimento imediato dos alunos. É indispensável escolherem-se composições de autores de real mérito, preferindo-se as que já tenham incorporado ao patrimônio artístico nacional. Os cantos deverão ajustar-se à idade dos alunos, proporcionando-lhes o necessário meio de adestramento dos órgãos auditivos e da fonação e despertar-lhes o sentido do ritmo. É recomendável a prévia leitura da letra dos cânticos, para que se lhes facilite a compreensão do sentido e da expressão musical.

Com a grandiosidade do projeto trazido por Villa Lobos, sem dúvida nenhuma, a música na escola foi responsável pela formação e inspiração musical de toda uma geração.

Vale ressaltar que, apesar do principal foco do Canto Orfeônico não ser o da Educação Musical da forma como concebemos hoje, segundo Fucci-Amato (2012, p.68)

O projeto de Villa Lobos alcançou certo nível de sucesso: a vivência musical possibilitada pela aprendizagem do canto orfeônico confiou à escola um papel de grande relevância na formação cultural dos indivíduos, gerando a perspectiva de poder criar um razoável padrão de execução e, principalmente, de apreciação musical, além de informar noções musicais básicas, o que contribuiu decisivamente para que os alunos que tiveram essa oportunidade pudessem aprimorar, de acordo com seus interesses, os estudos musicais em instituições especializadas, como os conservatórios musicais.

Dessa geração formaram-se não só educadores musicais, pois existia uma forte necessidade desse profissional atuante dentro das escolas, mas também indivíduos que mesmo fora da escola continuavam seus estudos musicais.

Com a LDBEN 4.024/61, o canto orfeônico é substituído pela disciplina Educação Musical preservando a metodologia do canto, solfejo e princípios básicos da teoria musical.

De acordo com Esperidião (2011), o educador musical passa a ampliar seu campo de atuação, oferecendo agora a disciplina de música para as “normalistas” que seriam as professoras responsáveis pelos anos iniciais do ensino.

Portanto, data dessa época a concepção segundo a qual a professora do “Jardim da Infância”, atualmente Educação Infantil, seria a responsável por também ensinar a linguagem musical aos seus alunos, mesmo não tendo uma formação sólida e específica para tal atuação.

Com a LDBEN 5.692/71, a educação musical deixa de fazer parte do currículo escolar dando espaço para a disciplina Educação Artística que contemplava todo o arsenal de habilidades voltadas à expressão, isto é, a música passa a dividir espaço com artes plásticas, visuais, dança e cênicas ficando a critério do professor de artes trabalhar as linguagens de forma alternada.

Com isso iniciamos uma nova geração de ensino musical voltado à “boa vontade” do educador artístico, um resultado de praticamente três décadas da linguagem musical camuflada nas atividades de artes.

Essa modificação trouxe prejuízos significativos para a formação artística em todos os níveis de ensino. O professor de artes, agora um generalista⁷, passa a traçar o seu planejamento de acordo com sua habilidade, que geralmente eram aulas voltadas ao traçado de figuras geométricas, desenhos das letras do alfabeto e conceitos básicos das artes plásticas sem nenhum estímulo criativo.

Mesmo com a Lei 11.769/08, o cenário da educação infantil permanece inalterado ficando a cargo do professor, o ensino introdutório da linguagem musical.

1.4 Música e Pedagogia

Depende de Nós

Ivan Lins

Depende de nós

Quem já foi ou ainda é criança

Que acredita ou tem esperança

Quem faz tudo pra um mundo
melhor

Depende de nós

Que o circo esteja armado

Que o palhaço esteja engraçado

Que o riso esteja no ar

Sem que a gente precise sonhar

⁷ O termo generalista corresponde ao profissional que não possui uma área de atuação especializada. No caso do ensino de artes, esse profissional teria em seu rol de atividades as linguagens: cênica, musical, visual e corporal.

Que os ventos cantem nos galhos
Que as folhas bebem orvalhos
Que o sol descortine mais as
manhãs

Se a história nos mostra que a vivência em educação musical nos primeiros anos do ensino sempre foi e continua sendo responsabilidade da professora titular da sala, como se dá a formação musical desse profissional?

Vimos que, com a LDBEN 4.024/61, a formação das professoras para o primário se daria em Escolas Normais de Educação, daí o termo “normalistas”. A educação musical dessas professoras ficou por conta de educadores musicais formados também no mesmo nível de ensino, que seriam os conservatórios. Em se tratando de qualidade de ensino Esperidião (2011, p.139) aponta:

“Todavia, por diversas razões, essa formação não foi suficiente para suprir a demanda existente naquela época, nem para garantir a qualidade de formação daqueles professores. Rosa Fucks (1991), em *O discurso do silêncio*, chama a atenção para a má qualidade musical que havia, de modo geral, nas Escolas Normais, desde meados do século XIX.

Mesmo assim, para essas professoras ainda existia o fato de uma cultura musical vivenciada na escola, pois viveram uma geração de instrução primária pautada em aulas de canto e noções básicas de teoria musical. Lembrando que, a partir da década de 70, o ensino de música nas escolas foi substituído pela disciplina Artes o que resultou em uma formação bastante vaga do ensino da música.

A formação do profissional que atua na educação infantil já é bastante deficitária, pois de acordo com o Decreto 3554/2000 o professor multidisciplinar deveria ter preferencialmente e não obrigatoriamente a formação em curso superior, o que desobriga esse profissional a ser um pedagogo especializado na educação de crianças de 0 a 5 anos. Mediante essa situação, podemos destacar um grande problema na questão de como esse profissional estaria habilitado para mediar o conhecimento de mundo das crianças dessa faixa etária e no caso da linguagem musical, ficaríamos à mercê do privilégio dessa pessoa ter um dia se interessado pelas questões sonoras.

Vamos partir do princípio do mercado de trabalho⁸ no qual os cursos de Pedagogia são procurados como ascensão profissional. Mesmo dentro dos cursos de Pedagogia, como será que a linguagem musical é contemplada na formação desse profissional?

Para responder a essa questão utilizaremos o quadro de Henriques (2013, p.64) que realizou uma pesquisa detalhada sobre a educação musical nos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo, durante o ano de 2010:

Quadro 2 – Presença da Arte e da Música em Cursos de Pedagogia paulistas

Quantidade de cursos de licenciatura em Pedagogia em São Paulo	354 cursos
Cursos que disponibilizaram seus dados na internet	251 cursos
Cursos que enviaram seus currículos via email	9 cursos
Total de currículos para análise	260 cursos
Presença da disciplina Arte	199 cursos
Presença da disciplina específica Música	27 cursos
Presença da Música como conteúdo de Artes	6 cursos

Fonte: Henriques (2013)

O quadro 2 indica que apenas 7,6% dos cursos de Pedagogia no estado possuem a disciplina específica de música na formação do professor que irá atuar diretamente com a criança da educação infantil.

Isto é, temos um profissional que, durante a sua formação básica, não teve contato com nenhum tipo de conteúdo musical, com exceção daqueles que foram estimulados pela família a frequentar um curso extracurricular. Durante a sua graduação, poucos tiveram a chance de refletir sobre a importância da vivência musical dentro do contexto escolar, mesmo porque a carga horária, com certeza, não daria conta de todas as noções musicais que são necessárias para que uma pessoa sinta-se segura para trabalhar com vivência, criação e improvisação musical. Entendemos por improvisação musical na educação infantil a possibilidade de exploração de diferentes fontes sonoras, incluindo sons corporais, ambientais e instrumentais. Como podemos almejar que o professor polivalente seja capaz de trabalhar a música enquanto uma linguagem dotada de conteúdos cognitivos, sociais e afetivos?

⁸ Utilizamos a expressão mercado de trabalho para nos referirmos à relação entre oferta e procura de uma oportunidade profissional.

Citamos os conteúdos de vivência, improvisação e reflexão musical por ser a proposta trazida pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL,1998), no volume 3, capítulo música, cuja autora é referência base em nossa pesquisa.

Nas duas próximas seções apresentaremos, inicialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,1999, 2010), mandatórias e, em seguida, exploraremos as orientações constantes do RCNEI no que se refere ao trabalho que deve ser desenvolvido com a linguagem musical dentro do ambiente escolar na primeira infância.

A justificativa para o aprofundamento da análise do RCNEI (1998) é que, embora o referencial não seja mandatório, ele constitui base importante para a elaboração de projetos pedagógicos sobre os vários conteúdos propostos para a educação infantil, principalmente no caso da música. No nosso estudo, a coordenadora municipal do ensino infantil afirmou considerar as orientações constantes do RCNEI para a elaboração do projeto pedagógico do município. Mais ainda, as concepções de música como linguagem a ser explorada não se modificaram na última década. A questão que permanece é como efetivá-la na prática pedagógica na educação infantil.

1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

A primeira versão das DCNEI foi publicada em 1999, tendo sido elaborada a partir de um amplo debate com pesquisadores e associações da área de educação como a ANPED.

Segundo Cerisara (2002),

As DCNEI apresentam os objetivos gerais sem detalhar as ações como os RCNEI, permitindo incentivar e orientar projetos educacionais-pedagógicos, nos níveis mais diretos de atuação, com objetivos relacionados à formação integral da criança, deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil-famílias, professoras e crianças assumam a autoria desses projetos.(CERISARA,2002,p.339)

A necessidade de ampliação de um debate sobre o currículo da educação infantil deu início a um processo que resultou no documento intitulado “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009). A partir desse documento, vários grupos de pesquisa e representantes políticos iniciaram um grande debate até a constituição oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, divulgadas em 2010 e das quais destacamos os seguintes artigos que direcionam o currículo nesse nível de ensino:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art.4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

No que concerne a nossa pesquisa, destacaremos os itens que estão diretamente relacionados à expressão musical.

Quanto aos princípios, destacamos: “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2010, p.16).

A concepção da proposta pedagógica deve:

Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e à possibilidade de vivência da infância; (BRASIL, 2010, p.17)

Ao apresentar as *práticas pedagógicas* que compõem a proposta curricular para esse nível de ensino, propõe como eixos norteadores *a interação* e *a brincadeira*, explicitando a garantia de experiências variadas. São elencados doze itens como eixos norteadores dessa prática pedagógica, sendo que seis poderão ser explorados dentro da linguagem musical de acordo com as propostas e sugestões citadas pelo RCNEI (BRASIL, 1998).

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19) o currículo da educação infantil deve garantir experiências que:

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Portanto, podemos perceber que tanto o RCNEI, elaborado em 1998, quanto as DCNEI (1999, 2010) apontam para a importância da linguagem musical como conteúdo elementar para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a primeira infância e conseqüentemente para a formação do indivíduo enquanto ser social e cultural.

1.6 Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil (RCNEI)

A partir da LDBEN 9.394/96, a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica.

Com a lei veio também a preocupação em estabelecer algumas referências no trabalho docente com as crianças de 0 a 6 anos⁹ que até então era direcionado ou a uma visão assistencialista (a criança estava inserida no ambiente escolar para ser “cuidada”) ou voltado para a antecipação da escolaridade da criança da pré-escola.

O RCNEI (BRASIL,1998) traz uma proposta de ensino integrado na qual o cuidar e o educar caminham juntos tendo como foco a inserção social e cultural da criança dentro da linguagem primordial infantil que é o brincar.

O RCNEI tem sofrido várias críticas principalmente quanto ao processo de sua elaboração e divulgação. Uma delas refere-se ao prazo extremamente curto para a consulta aos pesquisadores da área opinarem sobre o documento antes de sua publicação. Na época, o documento foi encaminhado para 700 especialistas na área de educação infantil mas as sugestões recebidas não foram atendidas. Segundo Cerisara (2002) outra crítica refere-se à forma de organização do conteúdo trabalhado - objetivos, conteúdos, orientações didáticas,

⁹ A Lei 11.274/06 altera a LDB 9.394/96 fazendo com que a criança de 6 anos seja matriculada no ensino fundamental. O ensino fundamental passa a ter nove anos e a educação infantil abrange a faixa etária de 0 a 5 anos.

orientações gerais para o professor - na qual as especificidades da educação infantil acabam diluídas na versão escolar do trabalho.

O RCNEI (1998) foi publicado antes das DCNEI (1999, 2010) que estabelece as linhas gerais mandatórias para todo o país a partir das quais outros documentos orientadores deveriam se pautar.

Embora as críticas apontadas tenham procedência, principalmente quanto a sua forma de construção, concordamos com Neves e Stain que “pode-se considerar o documento que mais apresentou caminhos não obscuros para o trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos” (2012). Mais especificamente no capítulo música, propõe-se um caminho para as práticas educativas e continua sendo o material mais aprofundado de que dispomos para orientar o trabalho docente na educação infantil, além de estar de acordo com o disposto nas DCNEI (1999, 2009), embora posteriores, que apontam para a importância da linguagem musical como conteúdo elementar para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a primeira infância.

Detalhamos, a seguir, a estrutura geral do RCNEI.

O documento é composto por 3 volumes: o volume 1 é introdutório e traz uma reflexão sobre creche, pré-escola, criança e os objetivos que norteiam os próximos volumes que são divididos em dois temas principais “Formação pessoal e social” e “Conhecimento de mundo”.

Como o foco de nossa pesquisa é a música dentro da educação infantil, iremos nos deter no terceiro volume do RCNEI, intitulado “Conhecimento de mundo” e mais especificamente no capítulo “Música”.

O volume três é apresentado da seguinte forma:

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.** (BRASIL, 1998, p.9)

O capítulo 2 se inicia pelo conceito de música considerando essa forma de expressão como uma linguagem:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. (BRASIL, 1998, p. 45)

O documento defende a forma participativa da criança com o universo sonoro musical, no qual a criança aprende por meio da escuta, da brincadeira de roda, dos jogos sonoros, rítmicos e de mãos, ampliando de forma progressiva as possibilidades expressivas e cognitivas do aluno. O educador é uma figura muito importante, pois ele será o propulsor desse conhecimento que é transmitido por meio de comunicação oral e/ou vivencial. Segundo o RCNEI, “Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados”. (BRASIL, 1998, p. 46)

A música faz parte da linguagem artística, e como tal deve englobar a dança, as artes cênicas, plásticas, a linguagem escrita e oral entre outras possibilidades, porém o Referencial destaca que devemos ficar atentos para não nos desviarmos de questões que são especificamente da área musical.

Vivemos em um mundo de muitos estímulos sonoros. Desde o nosso nascimento nos relacionamos de forma efetiva e afetiva com cânticos de ninar, brinquedos sonoros, melodias com vozes diversas. À medida que vamos crescendo, habilidades corporais são integradas nessa descoberta, passamos a bater palmas, pés, cantar, falar, dançar e dessa forma a curiosidade sonora naturalmente passa a fazer parte do universo infantil. Por volta dos 3 anos de idade, a criança já é capaz de brincar produzindo e explorando uma vasta gama de possibilidades sonoras.

As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc. A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento” (BRASIL, 1998, p. 50)

Aos poucos, a criança, que antes entendia o som como uma brincadeira e reprodução, começa a percebê-lo como fazendo parte de uma construção que exige uma ordem aumentando seu interesse por instrumentos musicais, estilos, gêneros e músicas que fazem parte do seu dia a dia.

O RCNEI distribui os objetivos em dois grupos de faixa etária. Para crianças de 0 a 3 anos deve-se desenvolver as seguintes capacidades:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. (BRASIL, 1998, p.53)

Já para as crianças de 4 a 6 anos (atualmente 5 anos) os objetivos acima devem ser aprofundados e ampliados acrescentando os seguintes itens:

- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo;
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais. (BRASIL, 1998, p.53)

Quanto aos conteúdos, o documento indica o respeito às diferentes faixas etárias, ao nível de desenvolvimento musical e global e principalmente às diferenças socioculturais. O desenvolvimento da comunicação e expressão é o foco do trabalho e todas as etapas devem integrar:

- A exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
- A vivência da organização dos sons e silêncios da linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
- A reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo. (BRASIL, 1998, p.54)

Após apresentar os conteúdos, o RCNEI aborda algumas questões do trabalho com a música procurando atender a amplitude do assunto. Ele é organizado na apresentação de duas habilidades principais seguidas das orientações metodológicas. Essas habilidades compreendem: o fazer musical e a apreciação musical.

O fazer musical está baseado em três conceitos: a improvisação (criação sem critérios pré-definidos); a composição (criação com critérios pré-definidos) e a interpretação (utilização da execução com expressividade). Durante a fase infantil a interpretação é realizada por meio da imitação e pode estar associada tanto a sons corporais como instrumentais. A improvisação acontece por meio de jogos pré-estabelecidos e a composição ainda não é feita dentro de uma estrutura totalmente estabelecida e geralmente está relacionada a letras de músicas, habilidade que observamos com facilidade nas crianças quando começam a inventar histórias e modificar letras musicais.

Uma observação bastante importante destacada no texto é o alerta para não estimular a imitação de gestos e movimentos mecânicos e estereotipados. Esse tipo de ação é uma

constante na prática dos professores quando observamos o ambiente escolar da educação infantil.

O canto é visto como uma ferramenta importante na rotina da criança e a escolha de repertório essencial para o bom aproveitamento da atividade.

Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem. É importante apresentar às crianças canções do cancioneiro popular infantil, da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão. Letras muito complexas, que exigem muita atenção das crianças para a interpretação, acabam por comprometer a realização musical. O mesmo acontece quando se associa o cantar ao excesso de gestos marcados pelo professor, que fazem com que as crianças parem de cantar para realizá-los, contrariando sua tendência natural de integrar a expressão musical e corporal. (BRASIL, 1998, p. 56).

Para as crianças de 3 a 5 anos o fazer musical, além de trazer o conteúdo discutido, deve também envolver atividades relacionadas aos parâmetros sonoros (velocidade, altura, timbre, duração). Fazer com que as crianças percebam a diferença entre barulho, som e silêncio de forma a entender que a música (som e silêncio) é algo organizado e que promove a comunicação.

Vale ressaltar que todas as atividades devem ser contextualizadas, ou seja, o trabalho deve sempre estar relacionado a jogos e brincadeiras com música onde as crianças participam ativamente classificando, comparando, interpretando, criando, pois apenas a instrução para o entendimento de um conceito sonoro não acrescenta ao aprendizado da linguagem musical.

Os instrumentos musicais devem ser explorados de várias maneiras fazendo com que a criança perceba diferenças sonoras, identifique novas possibilidades, sinta-se como parte de uma produção musical.

Gestos e movimentos corporais são altamente recomendados no documento, desde que façam parte de um processo criativo e de improvisação.

[...] podem ser criadas situações para explorar diferentes qualidades sonoras quando as crianças tocam com muita suavidade para não acordar alguém que dorme, produzem impulsos sonoros curtos sugerindo pingos de chuva, realizam um ritmo de galope para sonorizar o trotar dos cavalos etc. Podem vivenciar contrastes entre alturas ou intensidades do som, ritmos, som e silêncio etc., a partir de propostas especificamente musicais. (BRASIL, 1998, p. 59).

A apreciação musical está relacionada à audição musical e à interação das crianças com um repertório musical amplo. A utilização de músicas do cancioneiro infantil, erudita, cultura popular e regional faz parte da sugestão desse repertório e o alerta para não utilização de músicas como “pano de fundo” ou midiáticas também é citado no documento. Vale lembrar que é possível realizar atividades acompanhadas de um fundo musical, porém a música nesse sentido não é concebida como linguagem.

A qualidade dos arranjos das músicas infantis disponíveis no mercado também necessita de atenção, pois existem materiais de péssima qualidade com produções eletrônicas que pouco contribuem para o enriquecimento do trabalho de escuta musical.

Músicas instrumentais ampliam a possibilidade de um trabalho voltado à sensibilidade, atenção e concentração:

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal sem um texto definido abre a possibilidade de trabalhar com outras maneiras. As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando a apreciação musical infantil. (BRASIL, 1998, p. 65).

A orientação dada aos professores é que entendam a música como uma nova linguagem, já que provavelmente muitos não tiveram a oportunidade de obter uma formação musical. Para isso é necessário estudo, escuta e pesquisa de amplo repertório, conhecimento sobre desenvolvimento musical de acordo com as faixas etárias e capacidades expressivas.

O documento segue oferecendo várias sugestões de trabalho com diversos recursos musicais, assim como organização de tempo e espaço. Ao final apresenta uma vasta discografia para o trabalho com as crianças.

Em relação às atividades, são propostos muitos jogos e brincadeiras do cancioneiro infantil popular. Brincadeiras rítmicas como: brincos, parlendas, trava línguas, mnemônicos, roda. Brincadeiras de percepção sonora: estátua, adivinhação, siga o som, identificação sonora, memória, jogos de mão, entre outros.

As crianças do século XX ainda tiveram a oportunidade de vivenciar pelo menos uma ou outra brincadeira das citadas acima. E a geração do espaço restrito, das famílias pequenas, do brincar para dentro do portão, dos aparelhos eletrônicos e tecnológicos, como podem explorar as possibilidades sonoras, rítmicas e corporais? Essas atividades necessitam cada vez

mais fazer parte do ambiente escolar, não só pela ampliação cultural, mas como um grande recurso para o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo dessas crianças.

A discografia apresentada pelo RCNEI (1998) é bastante diversificada contendo desde músicas regionais e folclóricas, música popular brasileira destinada ao público infantil até músicas clássicas geralmente pertencentes a temas infantis do repertório europeu. Percebemos que o mercado fonográfico de produtos infantis de 1998 até os dias atuais teve um crescimento significativo, e hoje podemos encontrar com muita facilidade uma imensa variedade de CDs e DVDs incluindo e ampliando a rica indicação apresentada pelo documento.

Pelo exposto, consideramos que os RCNEI (BRASIL, 1998), escritos há 17 anos, embora não mandatários, continuam sendo um importante referencial para os educadores infantis.

Após fundamentar o conceito de música, traçar o percurso da educação musical, entender como se apresenta a formação do professor polivalente e investigar as diretrizes e orientações nacionais para o desenvolvimento da linguagem musical na educação infantil, partiremos agora para a construção do saber docente procurando entender, dentro do prisma teórico, como esse profissional se muni de ferramentas para exercer seu conhecimento no ambiente escolar.

1.7 Saberes docentes

Drops de Hortelã
Oswaldo Montenegro

Eu andava meio estranho sem saber o
que fazia, eu não sei.
Andava assim eu não sei
Se era feliz
Eu achava que faria uma canção
E a melodia, eu não sei
Andava assim, eu não sei
Se era feliz

Eu achava que faria tudo que não sei
Que amaria, eu não sei
Fazer desenhos com giz
Eu achava que faria uma canção nisei
(não sei)
Eu me sentia, eu não sei, um
americano em Paris

Eu achava que tamanho tinha a ver
com poesia, eu não sei
E toda vida eu deixei a vida entrar no
nariz

Vários autores (GAUTHIER et al., 1998; BORGES, 2004, dentre outros) têm pesquisado sobre os saberes docentes. Optamos por fundamentar nossas reflexões sobre os saberes das professoras sobre música e educação musical em Tardif (2014) porque ofereceu fundamentos importantes para a categorização dos saberes dos professores participantes da pesquisa, permitindo verificar as principais origens desses saberes e as lacunas existentes na sua trajetória de formação escolar e profissional. Sua preocupação está voltada para questões como: Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Qual a natureza desses saberes? Como são adquiridos?

Considera o saber profissional no contexto mais amplo da profissão docente, relacionando-o com os condicionantes e com o contexto de trabalho. Seu mérito é escapar do mentalismo que significa reduzir o saber a processos mentais e do sociologismo que eliminaria a contribuição dos atores no processo de construção do saber, procurando “estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores.” (TARDIF, 2014, p.11)

O autor considera o saber dos professores um *saber social* pelas seguintes razões:

- a) é partilhado por todo o grupo de agentes: os professores;
- b) repousa num sistema que garante a sua legitimidade. É produzido socialmente;
- c) seus próprios objetos são sociais, práticas sociais;
- d) o que os professores ensinam e a maneira de ensinar evoluem com o tempo. A Pedagogia e a didática são construções sociais e estão relacionadas com a história de uma sociedade;
- e) por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Resumindo:

O saber do professor é “um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, professores, pais) um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2014, p.15)

Situa o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar sua natureza social e individual como um todo.

Sendo assim, um dos fios condutores de seu posicionamento é a íntima relação do saber com o trabalho, está a serviço do trabalho e, portanto, traz as marcas do trabalho do professor. Segundo ele esse saber origina-se *do* trabalho, e não é um saber *sobre* o trabalho.

Para Tardif (2014), é necessário repensar a formação dos professores levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho. Condena a formação que vem sendo dada: sem nenhuma conexão com a realidade profissional.

Outro fio condutor refere-se à diversidade do saber. Segundo o autor:

O saber dos professores é um saber plural porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2014, p.18)

Os saberes dos professores contêm conhecimentos que vêm da família, da escola, de sua cultura pessoal, das universidades, de cursos de reciclagem, etc.

Os professores não usam o “saber em si”, mas saberes produzidos por outros grupos incorporados ao seu trabalho (p.19)

Esse saber é temporal uma vez que “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (p.19)

Ensinar supõe aprender a ensinar e isso ocorre ao longo da vida: primeiro como aluno, depois na universidade e, finalmente no contexto profissional. Em suas palavras: “Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem. de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de sua história escolar anterior.” (TARDIF, 2014, p. 20).

Retomando Tardif (2014, p. 36), o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Numa tentativa de resumir os vários tipos de saberes docentes no quadro 3:

Quadro 3- Saberes docentes

Saberes docentes	Descrição
Saberes da Formação profissional	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, tanto a inicial como a continuada, produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos
Saberes Disciplinares	Saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária relacionados aos diversos campos de conhecimento.
Saberes Curriculares	Saberes correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes selecionados, sob forma de programas escolares
Saberes Experienciais	Saberes práticos desenvolvidos pelos professores na prática da profissão e no conhecimento de seu meio, portanto, originam-se na experiência e são por ela validados.

Fonte: Baseado em Tardif (2014, p. 63)

Tardif valoriza os saberes experienciais que considera com “núcleo vital” do saber docente . [...] “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.(p.54)

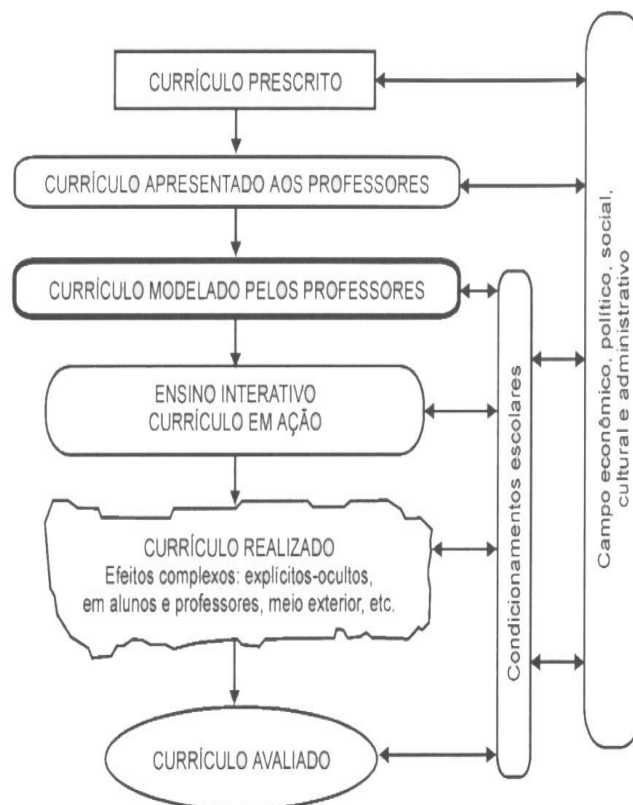
Segundo o autor, os professores não são apenas consumidores dos saberes de várias naturezas produzidas, mas precisam reconhecer sua condição de produtores de um saber oriundo de sua prática.

Para investigar se o conteúdo musical estava sendo trabalhado de forma efetiva dentro do ambiente escolar, traçamos um percurso metodológico que buscasse permear as interfaces do proposto e do real e cuja análise pudesse trazer o olhar dos profissionais que estão diretamente envolvidos nessa ação.

1.8 Currículo e prática pedagógica

Um autor importante que embasou a trajetória desta pesquisa foi Gimeno Sacristán (2000). Seu conceito de prática pedagógica está intimamente ligado ao conceito de currículo entendido como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.34). Partindo dessa conceituação, o currículo percorre uma trajetória desde a sua proposição até a sua realização por meio de tarefas/atividades desenvolvidas em sala de aula, como pode ser visualizado na Figura 1:

Figura 1: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Gimeno Sacristán (2000, p. 105)

Esse foi o modelo que norteou nossa análise sobre o ensino da música na educação infantil, iniciando-se no nível mais amplo e chegando ao nível da prática docente, pois nosso

interesse estava voltado para o entendimento das transformações que as propostas educacionais sofrem até serem incorporadas à prática pedagógica dos professores.

No nível do *currículo prescrito* considerado como “[...] prescrição ou orientação, do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória” (Gimeno Sacristán, 2000, p.14), iniciamos por uma apresentação das DCNEI (BRASIL,1999, 2009) do e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (BRASIL,1998), que embora não mandatório ainda constitui uma base importante para orientar a prática na educação infantil. Essa apresentação foi seguida da análise da entrevista com a professora responsável pelo capítulo música, para verificar se houve alteração em sua concepção inicial sobre o ensino da música na educação infantil.

Em seguida, já no nível do *currículo apresentado aos professores*, no qual são selecionados alguns meios para transmitir aos professores o conteúdo do currículo prescrito e dentre os quais podem ser mencionados os livros didáticos e os projetos pedagógicos analisamos o Projeto Pedagógico da Prefeitura relacionando o seu conteúdo com as orientações constantes das DCNEI (2009), do Referencial Curricular (1998) , e com os depoimentos da Coordenadora Municipal, assinalando as concordâncias e os aspectos dissonantes em relação às orientações previstas no currículo prescrito.

O terceiro momento da nossa análise, o do *currículo modelado pelos professores*, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), contempla a influência dos saberes adquiridos na trajetória pessoal e profissional dos professores que vão influenciar a forma como desenvolverá a sua prática pedagógica.

O quarto nível refere-se ao *currículo em ação*, isto é a análise do conjunto de atividades/tarefas que compõem a prática pedagógica na educação musical para crianças, relacionando-a com os saberes adquiridos em sua trajetória de formação pessoal e profissional, apoiados em Tardif (2014).

É importante reiterar que nossos dados contemplam apenas o olhar das professoras sobre sua prática, pois não foram realizadas observações da prática pedagógica com atividades musicais.

Os níveis do *currículo realizado* e do *currículo avaliado* também foram contemplados nas discussões com base nas informações obtidas nas entrevistas com a autora do capítulo música do RCNEI (1998), com a coordenadora de educação infantil do município com as professoras entrevistadas.

Após configurar um cenário dos fundamentos relacionados tanto à música quanto à construção dos saberes dos professores e as relações com o currículo, traçamos um percurso

metodológico que buscasse permear as interfaces do proposto e do real e cuja análise pudesse trazer um pouco do olhar dos profissionais que estão diretamente envolvidos nessa ação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para que os objetivos pudessem ser atingidos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva que foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário de Araraquara, sob o número 907.654. Segundo, Bresler (2007, p. 13) “as ciências culturais precisam ser descritivas, assim como explicativas e previsíveis”. Essa autora defende a pesquisa qualitativa em educação musical, pois é dessa forma que podemos abraçar a variedade dos contextos culturais, institucionais e pessoais que a educação musical envolve.

Esse tipo de pesquisa permite uma investigação real permeada por um diálogo que possa nos mostrar as expectativas e a realidade do ensino musical dentro das escolas. Por tratar-se de pesquisa que busca a inter-relação do macrossistema para o micro, foram analisados **documentos** como os referenciais e diretrizes para a educação infantil – RCNEI (BRASIL,1998) e DCNEI (BRASIL,2010), com foco nos aspectos referentes à presença da música, o projeto pedagógico do município, bem como foram realizadas *entrevistas* com educadores pertencentes aos vários níveis contemplados, ou seja, com a autora responsável pela elaboração do documento nacional e suas expectativas para a aplicação da proposta, passando pela coordenação municipal de educação infantil, até chegar às professoras, responsáveis pela viabilização de tal proposta.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.135) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Portanto, utilizamos como um dos instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, audiogravadas, para os 3 níveis envolvidos, visando recolher os dados, com a máxima fidelidade, sobre a visão de cada participante.

Na primeira etapa, realizamos a entrevista (semiestruturada) com a pesquisadora Maria Teresa Alencar de Brito, responsável pela elaboração da proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), capítulo música. Nessa entrevista abordamos o conteúdo do documento, assim como a proposta metodológica e as expectativas de aplicabilidade da proposta. (Apêndice A- Roteiro de entrevista)

Depois de contatos telefônicos e por e-mail, conseguimos agendar uma entrevista com a autora que foi realizada na sede de sua Escola de Música (Teca Oficina de Música - SP) onde mantém um núcleo de formação continuada para educadores e atividades de música em geral. (Apêndice B- Transcrição da entrevista da professora responsável pelo capítulo música dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil).

Após a primeira etapa, que se refere à investigação do nível mais amplo, direcionamos a pesquisa para uma cidade do interior de São Paulo.

A segunda etapa foi dividida em duas partes:

a) análise do projeto pedagógico da educação infantil do município e suas referências à educação musical, e, posteriormente, entrevista com a coordenadora pedagógica responsável pela educação infantil da Secretaria Municipal da Educação.

No referente à análise do projeto pedagógico, tivemos fácil acesso, pois segundo a lei 8159/91 artigo 4º:

Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular ou de interesse coletivo ou geral, contidas em documentos de arquivos, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado, bem como à inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas.

A entrevista (Apêndice C - Roteiro de entrevista com a coordenadora) focou na elaboração do plano pedagógico e seu conteúdo direcionado à educação musical e foi realizada na própria Secretaria Municipal de Educação. (Apêndice D- Transcrição da entrevista com a coordenadora). A proposta pedagógica 2015 foi o documento de análise para que pudéssemos ampliar nossa visão sobre o que é esperado da prática pedagógica.

Após conversa com a coordenadora pedagógica da educação infantil, fizemos, em conjunto, a seleção dos professores que participaram da etapa seguinte para levantamento de dados. Para garantir que os diferentes contextos do município estivessem representados, a escolha dos professores privilegiou professores de escola de diferentes bairros. Outro critério utilizado para a seleção dos professores é que o grupo incluísse profissionais com diferentes tempos de atuação, assim como diferentes faixas etárias.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice E – Roteiro de entrevista com as professoras) com 5 professoras polivalentes da educação infantil buscando analisar a visão dessas professoras sobre a função da música dentro da escola bem como informações sobre as atividades realizadas com a música. As entrevistas foram realizadas na própria escola, com autorização e agendamento de horários prévios, para que não houvesse prejuízos na rotina escolar. (Apêndice F - Transcrição das entrevistas com as professoras).

Para garantir uma visão ampliada da escolha das professoras entrevistadas procuramos nos basear em uma diversidade de idade, experiência e localidade de trabalho, como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 4: Perfil das professoras participantes

Nome do professor (fictício)	Idade	Tempo de formação técnica e/ou graduação	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação na rede pública de ensino
P1 / PR Rose	42 anos	Magistério: 22 anos Pedagogia: 18 anos	23 anos	16 anos
P2 / PS Silmara	47 anos	Magistério: 28 anos Pedagogia: 11 anos	25 anos	25 anos
P3 / PN Neusa	50 anos	Magistério: 17 anos Pedagogia: 10 anos	16 anos	16 anos
P4 / PL Luciana	41 anos	Magistério: 23 anos Pedagogia: 5 anos	22 anos	3 anos
P5 / PP Poliana	27 anos	Pedagogia: 7 anos	4 anos	1 ano

Fonte: elaboração própria, 2015.

Os nomes utilizados são fictícios e todas as entrevistadas assinaram Termo de Consentimento (Apêndice G) no qual foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, sobre os riscos e benefícios decorrentes de sua participação.

Finalizadas as etapas acima, passamos à análise da coerência e inter-relações entre o que é proposto e o que acontece de acordo com o depoimento da coordenadora e das professoras, buscando possibilidades de aproximação entre o ideal e o real.

2.1 Metodologia da análise de dados

A pesquisa previu a coleta de dados por meio de entrevistas e análise do projeto pedagógico do município.

As entrevistas audiogravadas foram transcritas e os dados obtidos foram agrupados em quadros e discutidos à luz dos fundamentos selecionados para a pesquisa.

A análise do projeto pedagógico teve como foco a investigação da sua coerência com as diretrizes mais amplas para o trabalho musical na educação infantil (RCNEI, 1998 e DCNEI, 1999 e 2010).

A análise final foi realizada com base no cruzamento das informações colhidas durante as entrevistas, a análise do projeto pedagógico, considerando como principais tópicos a

projeção de como a música deveria ser abordada nas escolas, como ela está sendo planejada e como está sendo executada, de acordo com a fala das professoras entrevistadas.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Esta seção contempla a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, análise do RCNEI e do projeto pedagógico. O percurso da análise vai do nível mais amplo para o mais restrito, apoiando-se na concepção de educação musical defendida pela pesquisadora Teca Alencar de Brito (1998 e 2003), na construção dos saberes docentes fundamentada em Maurice Tardif (2014) e na relação do conceito de currículo na ação de Gimeno Sacristán (2000).

Nosso interesse está voltado para o entendimento das transformações que as propostas educacionais sofrem até serem incorporadas à prática pedagógica dos professores, conforme seus relatos.

Iniciamos com a entrevista da autora do capítulo música do RCNEI, Teca Alencar cujo foco foi verificar se houve alteração em sua concepção inicial sobre a música na educação infantil e como a pesquisadora visualiza atualmente as possibilidades para o trabalho efetivo com musicalização dentro das escolas.

Partindo para o nível intermediário, analisamos o projeto pedagógico da Secretaria da Educação no que se refere à organização curricular oferecida aos professores da educação infantil seguido da entrevista com a coordenadora desse segmento, assinalando as concordâncias e os aspectos dissonantes em relação às orientações constantes nos RCNEI e nas DCNEI.

E no terceiro momento da nossa análise, ou seja, no nível mais restrito, contemplamos a influência dos saberes adquiridos na trajetória pessoal e profissional dos professores que estão diretamente relacionados à forma como desenvolverão a sua prática pedagógica. Este momento está voltado para o olhar das professoras buscando uma reflexão da sua atuação como mediadoras da vivência musical para crianças, relacionando-as com os saberes adquiridos em sua trajetória de formação pessoal e profissional, apoiados em Tardif (2014).

É importante reiterar que nossos dados contemplam apenas a visão das professoras sobre sua prática, pois não foram realizadas observações da prática pedagógica com atividades musicais.

3.1 Entrevistando a autora do referencial

As crianças têm suas próprias ideias de música e eu acho que isso seria a coisa mais importante na educação infantil (Teca Alencar de Brito)

Após várias tentativas de contato, agendamentos e cancelamentos de encontros devido à atribulada agenda da pesquisadora Maria Teresa Alencar Brito, no dia 22/05/2015, fomos a São Paulo, no bairro de Perdizes, sede da “Teca Oficina de Música”. Está instalada num sobrado muito acolhedor, com sons por toda parte e decorado com instrumentos musicais e objetos da cultura regional de toda a América Latina.

Doravante nos referiremos à entrevistada como Teca, que é o apelido pelo qual prefere ser chamada.

Aguardamos o término de uma aula para crianças de aproximadamente 8 anos na qual a própria Teca mediava e contava com a participação de alguns estagiários, futuros educadores musicais. A atividade era um jogo musical denominado “Palhaço”. Um grupo de alunos executava um determinado ritmo enquanto outros deveriam fazer “barulhos” para atrapalhar a concentração daqueles que tinham um ritmo estabelecido.

Assim que terminou a aula fomos recebidas pela professora e pesquisadora em seu escritório. Iniciamos o diálogo apresentando a proposta de pesquisa e durante 1 hora e 30 minutos conversamos sobre música, educação, educadores e perspectivas.

Destacamos, a seguir, os principais pontos abordados na entrevista, sempre relacionados ao nosso objetivo de pesquisa.

No que concerne ao RCNEI (BRASIL,1998), Teca diz que foi um documento muito importante, principalmente o volume 3 que aborda o eixo Conhecimento de Mundo. Esse documento trouxe uma nova visão sobre a educação infantil e suas linguagens. Observa-se alguns ganhos, porém, segundo ela, como passa pela questão da formação docente, a expectativa do aproveitamento das sugestões oferecidas não foi totalmente alcançada.

As propostas trazidas pelo documento não estão diretamente ligadas aos saberes obtidos na formação profissional ou disciplinares, de acordo com Tardif (2014), e sim mais voltadas aos saberes experienciais, ou seja aqueles adquiridos no exercício da sua profissão que “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p.39)

Foi muito interessante e coerente quando observamos essa fala, pois no momento que chegamos no espaço da entrevista estava acontecendo justamente um jogo musical que permitia às crianças a exploração de diferentes formas de tocar um instrumento e, ao mesmo

tempo, o desenvolvimento muito integrado da concentração. O mediador da atividade provocava alguns estímulos e mantinha o foco da atividade para que as crianças pudessem atingir o objetivo proposto por ele. Essa, por exemplo, era uma atividade que, mesmo acontecendo dentro de uma escola de música, não precisava exatamente de um músico para conduzi-la.

As orientações didáticas do RCNEI fornecem variadas sugestões de possibilidades de trabalho e que cabe ao professor identificar qual seria a sua maneira de trabalhar aquele conteúdo. Um procedimento bastante libertador e investigativo, como reforça a entrevistada em sua fala.

*Fui fazer uma formação em Vitória – ES. Tinha um rapaz que começou a contar o que ele fazia em sala de aula, que trabalhava com sonorização e outras coisas. Algumas moças perguntaram:
- Então você trabalha com música?
E ele respondeu: - Não.
- Mas como você faz isso?
- Eu li o Referencial, experimentei e comecei a fazer com as crianças.*

Teca continua...

Eu fiquei feliz quando escutei isso, porque você percebe? Tinha uma coisa aberta e quando eu escrevi, a parte que eu mais fiquei focada foram as orientações didáticas. Esse é o meu jeito de fazer, de compartilhar possibilidades. Não precisa ser exatamente aquilo, não é uma receita, é um caminho e você pode aproveitar as coisas com o seu grupo. Minha preocupação é de não ditar regras e sim de abrir possibilidades, contando minhas experiências, inclusive coisas muito simples. O trabalho com a criança na educação infantil não precisa ser músico para fazer. São jogos de improvisação, questões sonoras e musicais dentro de uma abordagem não tradicionalista. Que não tenha a concepção de que fazer música é só cantar todo afinadinho. A música deve ser um campo aberto.

Em outro exemplo, agora com uma situação inversa, a própria autora constatou, durante uma atividade de formação docente, que o fato de um profissional ter habilitação em música não garante que será um bom educador musical, dentro da proposta da música como linguagem, exemplificando com a fala a seguir:

Certa vez fui chamada para realizar formação em uma prefeitura. Chegando lá, para minha surpresa, existiam vários profissionais da área e nenhum de nós sabia da existência do outro. Eu sabia que estava sendo coerente, porque existia um referencial por trás. Mas existia um educador musical, que era músico e estava usando as horas que ele tinha para ensinar “ti-ti-ta”¹⁰ para as professoras. A outra educadora utilizava percussão e bandinha rítmica, ou seja, colocava uma música e tocava os instrumentos que tinham lá. Fiquei muito decepcionada!

¹⁰ Expressão que refere-se ao Método Kodály quando utiliza solfejo rítmico.

A proposta de ensinar a ler uma partitura vai na contramão de uma corrente de vivências musicais. Para que ensinar professores a decifram uma partitura se o que eles precisam é explorar o universo musical e sonoro com seus alunos? Quanto à bandinha rítmica, a autora está se referindo à orientação oferecida no RCNEI quando cita a utilização de instrumentos musicais durante as aulas de música:

Deve-se promover o crescimento e a transformação do trabalho a partir do que as crianças podem realizar com os instrumentos. Numa atividade de imitação, por exemplo, ao perceber que o grupo ou uma criança não responde com precisão a um ritmo realizado pelo professor, este deve guiar-se pela observação das crianças em vez de repetir e insistir exaustivamente em sua proposta inicial. (BRASIL, 1998, p.61)

A orientação é que os professores percebam que o trabalho com instrumentos musicais ou bandinha rítmica¹¹ vai muito além do acompanhamento rítmico de uma música. O Referencial sugere um trabalho de ampliação cultural por meio do qual o aluno possa conhecer instrumentos de várias regiões, oficinas de construção de instrumentos e exploração do que foi criado, noções técnicas para obtenção de qualidade sonora, ou seja, possibilidades de extrair o melhor som daquele instrumento seja relacionado à intensidade do tocar ou na forma de percutir. Explorar, experimentar todas as possibilidades sonoras é o foco quando falamos no trabalho com instrumentos na educação infantil.

Após comentar sobre a concepção dos professores em relação ao RCNEI, Teca traça um percurso de quando escreveu o texto até os dias atuais, reafirmando que a ideia é um documento aberto onde todos possam ampliar possibilidades de práticas musicais:

Após escrever o documento, fui fazer Mestrado e Doutorado e fui trabalhando cada vez mais com o conceito do que é a ideia de música. Música não é só notas musicais, ou gêneros musicais. Música é canção, música é ritmo, harmonia, melodia...e fui ampliando isso pensando muito nas crianças. A influência de ter estudado muito com Koellreutter, que tinha essa ampliação mesmo do que é música, e comecei a me voltar para música das culturas, quer dizer, você perceber que música é esse jogo expressivo de relações entre sons e silêncio. Depende da cultura, do tempo e espaço que tanto acontece no mundo como na vida de cada um.

Mesmo após 17 anos da publicação do documento a essência permanece a mesma, no qual a autora aponta a música na educação infantil como exploração das possibilidades

¹¹ Bandinha rítmica é uma expressão utilizada para um grupo restrito de instrumentos, geralmente formada por tambores, pandeiros, triângulos, guizos, chocalhos, clavas, reco- reco, agogô, caxixi e prato.

expressivas entre som e silêncio. Ainda falando sobre a sua concepção no decorrer do tempo, ela diz:

Me perguntam: - Mas uma criança de 1 ano faz música? Eu acredito que sim. O bebê faz música. Não dentro de uma estética tradicional, rítmica. A música para crianças pequenas é algo orgânico, fazer música é produzir sonoridades. As questões ligadas à música tradicional vão se colocando na vida da criança porque ela está imersa no mundo, porque ela ouve canções desde que ela nasce.

Há alguns anos veio uma criança aqui na minha escola. No meu escritório tinha um piano. Enquanto eu conversava com a mãe, ele ficou improvisando. Eu fico sempre ligada, porque vejo que nada é a toa. Ele começa a descobrir os graves, depois os agudos, toca várias teclas depois uma de cada vez. Depois de um tempo ele resolver chamar a mãe para tocar com ele. A mãe falou que nunca tinha estudado piano e que só o papai e a vovó sabiam tocar e que ele estava indo para essa escola justamente para aprender a tocar. O menino disse: - Não precisa não. Eu já sei tocar, vem aqui que eu ensino você. Literalmente ele falou: - É só apertar que o som sai. Eu amei isso! Foi o primeiro de uma série de falas porque eu comecei a colecionar o que as crianças falavam.

Então, quando vou conversar com os pais eu digo: A criança não está vindo aprender, ela vem fazer. Porque é um estágio de consciência, porque para criança tocar é produzir sonoridades. E isso vai mudando. Essa mesma criança que fala isso, depois quando ela consegue tocar “A casinha da vovó” e escuta, ela vai migrando para a estética da precisão, começa a entender que se ela quiser tocar uma música, tem uma ordem. É uma mudança de percepção e de consciência. Por isso que eu defendo que na educação infantil precisamos trabalhar com um campo aberto.

Esse “campo aberto” a que Teca se refere são as possibilidades do fazer musical. Já sabemos que na primeira infância essas possibilidades não acontecem de forma abstrata, é necessário vivenciar, brincar, explorar, imitar e transformar. Existe uma distância muito grande em, por exemplo, falar para uma criança: - Vejam como podemos tocar esse tambor! Ou – Eu tenho aqui um tambor, vamos fazer um círculo e cada um poderá tocar de uma forma diferente, que tal? Uma simples mudança na estratégia e que faz toda diferença na exploração sonora e no fazer musical refletindo significativamente na aprendizagem.

Quando abordamos a questão da formação do professor polivalente e sua autonomia para o trabalho com a linguagem musical ou até mesmo o trabalho de um professor especialista, Teca se posiciona:

Nas escolas os professores vivem em função de preparação de festinhas, acabam fazendo repertório em cima de canções. Não tenho nada contra canções, nós também cantamos, mas música não é só canção. Trabalhar canção com a criança é você abrir espaço para ela improvisar, inventar canções, trabalhar com outras afinações. Eu sou bem contra essa ideia de só trabalhar com o tradicional e fechado, eu

acho que você fecha os ouvidos inclusive para outras possibilidades do fazer musical. Com isso também as pessoas não se acercam com a música contemporânea de outras culturas, pois tudo aquilo que não está dentro do meu formato passa a ser visto como não música, então eu acho que todos somos de todas as culturas de todas as épocas, somos humanos e tudo isso nos constitui.

Os professores se assustam muito com a coisa da música e a música é muito usada como condicionamento dentro de uma pedagogia muito tradicionalista. Condeno totalmente, abomino totalmente, você canta quando chega, canta quando sai, canta pra tomar lanche. Eu falo isso direto, quem quiser continuar fazendo eu lamento profundamente, mas tenham consciência de que isso não é música....Não reconhece a criança como um ser pensante, sensível, inteligente.

Nesse momento da entrevista relatei à autora uma situação vivenciada por mim, ao observar uma professora que estava trabalhando uma atividade musical de forma bastante empobrecida. Fiz algumas sugestões que foram apreciadas pela professora, mas que confessou “Eu achei muito legal, mas não sou capaz de fazer isso”. Devolvi a questão perguntando: “As crianças foram, por que você não é?”.

Teca comentou a situação:

Na relação com a música tem muita gente que passou por essas coisas que não teve ou que foi reprimida, na coisa até do cantar. Sempre dou esse exemplo: São Paulo, século XXI, uma diretora de uma escola particular me chamou para afinar semanalmente o violão. Um dia as crianças estavam gravando um cedezinho para levar para casa no dia dos pais. Ela falou para uma criança que estava desafinada: “Meu anjinho, agora finge que você está cantando e deixa seu amiguinho do lado cantar”. Eu fiquei passada com isso. Um absurdo! Pensa para uma criança que ouve isso. E quando eu falo isso em cursos, muito gente fala: aconteceu isso comigo. Tem muitas histórias. Eu achava que era só essa mulher, mas as pessoas crescem com essas coisas “eu não sou boa, eu não sei cantar”.

Teca deixa claro em sua fala que o que foi escrito há 18 anos não mudou sua concepção de música na educação infantil, apenas foi identificando ao longo do tempo as dificuldades em trazer para o cotidiano da escola as possibilidades propostas pelo RCNEI. Essas dificuldades estão relacionadas à atuação dos professores e também à falta de coerência entre o que se fala e o que se faz.

Hoje existe um descompasso entre o que se fala sobre educação, a criança, como a criança percebe o mundo, as capacidades que ela tem, essa coisa construtivista, o jargão de que a criança constrói o conhecimento, mas na área da música continua sendo uma coisa desvinculada então a música serve para fazer a criança perceber isso. Me poupe, não tem sentido, é incoerente. Eu defendo há anos, a música também se a gente quiser ficar neste jargãozinho. A música também é uma área cujo conhecimento a criança constrói. Porque as

outras áreas a criança aprende a ler lendo, entrando em contato, criando hipóteses, escreve do jeito dela, bota umas letras. Tudo isso hoje em dia tende a ser respeitado salvo exceções. Com relação ao desenho na área de arte educação, a questão da grafia e do desenho. Desenvolvimento do gesto, por exemplo, a questão da garatuja e eu defendo isso há anos. A criança também faz garatuja sonora, isso é desconsiderado porque se entende a música como um produto pronto. Só é a canção e coisas que já tem um pulso, uma melodia determinada, delineada, uma tonalidade.

Sobre as possibilidades para que a música seja reconhecida e trabalhada como linguagem a pesquisadora diz:

*Eu acho que não tem receita, eu acredito nisso, acho que tem que ter um trabalho, que eu falo do Koellreutter várias vezes porque ele tinha uma sabedoria e ele fala que o mundo é um grande lago e cada um de nós tem que jogar suas pedrinhas, não importa o tamanho. E eu acho sempre que não tem uma fórmula mágica que vai resolver uma coisa assim [...]
[...] Eu fico feliz porque minhas ideias já reverberaram para muita gente. Alguns devem falar “essa mulher é louca”, mas não importa, tem outros que entenderam.*

Já finalizando a entrevista a autora do RCNEI se refere às condições do professor polivalente trabalhar a música de forma mais adequada entendendo que é necessário se desvincular das formas estereotipadas e abrir espaço para criação e exploração sonora.

Primeiro eu acho que tem que negar as coisas mesmo, eu não me canso de falar: isso não é música. Se quiser fazer eu lamento profundamente, mas fique informado que isso não é música, isso é mau uso musical. Pegar uma coisa musical e usar de forma errada para coisas que não têm sentido, e que a gente pode fazer coisas muito simples se a gente tiver valorizando a escuta, escutar os sons, interagir com isso, inventar uma história, buscar coisas, sonoridades, não precisa ser especialista para fazer isso.

Apresentado o nível mais amplo da pesquisa, com base nos RCNEI (1998) e na entrevista com a autora do capítulo música, passaremos para o nível intermediário, fazendo uma análise documental da proposta curricular da Prefeitura seguida de uma entrevista com a Coordenadora de Educação Infantil do município.

3.2 O projeto pedagógico da prefeitura: o que dizem as orientações?

De acordo com o projeto pedagógico da prefeitura, a linguagem musical está inserida na área de Artes dividindo espaço com artes cênicas, artes visuais e dança.

Como mostra o quadro 5, os conteúdos teóricos contemplados são: som; altura; intensidade; duração; repertório musical e canto. E os conteúdos operacionais estão propostos em: jogos e brincadeiras; histórias musicadas; diferenciação de fontes sonoras; classificação sonora e contrastes (som/silêncio).

Quadro 5 – Organização do currículo da Pré-Escola para 2015

Área Curricular	Área Específica	Conteúdos	
		CI e 3 anos	4 e 5 anos
Artes	Música	<p>Conteúdos Teóricos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Som; ✓ Altura (grave/agudo); ✓ Intensidade (forte/fraco); ✓ Duração (longo/curto); ✓ Repertório musical – clássico e contemporâneo ✓ Cantar diferentes repertórios musicais (músicas infantis, folclóricas) 	<p>Conteúdos Teóricos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Som; ✓ Altura (grave/agudo); ✓ Intensidade (forte/fraco); ✓ Densidade (um/muitos sons); ✓ Timbre (diferença dos sons); - que som é esse? ✓ Duração (longo/curto); ✓ Repertório musical – clássico e contemporâneo / músicas folclóricas regionais e mundiais ✓ Cantar diferentes repertórios musicais (músicas infantis, folclóricas)
		<p>Conteúdos Operacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogos e brincadeiras musicais; ✓ Diferentes fontes sonoras; ✓ Sons onomatopeicos; ✓ Identificação e diferenciação de sons; ✓ Diferentes ritmos sonoros; ✓ Contrastes (barulho/silêncio) 	<p>Conteúdos Operacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Histórias musicadas; ✓ Brincadeiras cantadas com rimas; ✓ Exercícios de discriminação, classificação e seriação de diferentes sons; ✓ Confecção de instrumentos musicais; ✓ Jogos e brincadeiras musicais; ✓ Diferentes fontes sonoras; ✓ Sons onomatopeicos; ✓ Identificação e diferenciação de sons; ✓ Diferentes ritmos sonoros; ✓ Contrastes (barulho/silêncio)

Fonte: Documento fornecido pela Secretaria Municipal da Educação (2015)

Os conteúdos estão de acordo com as indicações das DCNEI e do RCNEI, pois constam no documento mesmo deixando espaço para as mais diversas interpretações de como deve ser trabalhado. Por esse motivo, é imprescindível que os educadores entendam a essência do que está posto no documento, uma vez que esses conceitos musicais apresentados podem ser entendidos apenas como norteadores teóricos para a vivência musical na educação infantil.

Outra constatação importante em relação ao documento elaborado pela prefeitura é que muitas possibilidades musicais e de caráter vivencial estão inseridas na área específica de dança, seja como artes ou movimento. Para que essa informação fique mais clara, optamos por expor o quadro 6:

Quadro 6: Práticas musicais inseridas na área de dança e ginástica

Área Curricular	Área Específica	Conteúdos
Artes	Artes Cênicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sonoplastia ✓ Jogos de percepção (encontrar pessoas pelo som) ✓ Expressão corporal / vocal / facial e gestual
	Dança	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estímulos sonoros que envolvem diferentes movimentos e ritmos ✓ Movimento corporal expressivo ✓ Brinquedos cantados ✓ Cantigas de roda ✓ Vivência de diferentes ritmos, movimento e sensações ✓ Brinquedos cantados e folclóricos
Movimento	Dança	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ritmo ✓ Brinquedos cantados ✓ Cantigas de roda
	Dança - ritmo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Individual (ritmo próprio) ✓ Grupal (caracterizado pela dança e por uma série de atividades em equipe)
	Dança – Expressão corporal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Brincadeiras cantadas ✓ Cantigas de roda
	Dança – Brinquedos Cantados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividades contextualizadas, como exemplo, a linda rosa juvenil, explorando o ritmo, a expressão corporal, a lateralidade, a lateralização, o equilíbrio, a coordenação, a orientação e organização espaço-temporal, ou seja, brincar com o corpo estabelecendo relação entre movimento corporal e a expressão vocal.
	Dança – Cantigas de roda	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A criança pode através das cantigas experimentar seu corpo e a relação de seus próprios movimentos: <ul style="list-style-type: none"> • Pirulito que bate bate • Entrei na roda

		<ul style="list-style-type: none"> • Alecrim • Ciranda Cirandinha • O cravo e a rosa • Nesta rua • Eu sou pobre • Onde está a Margarida, etc.
	Ginástica formativa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Andar ✓ Correr ✓ Rastejar
	Ginástica acrobática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Galopar ✓ Rolar ✓ Girar ✓ Saltar ✓ Saltitar

Fonte: Documento fornecido pela Secretaria Municipal da Educação (2015)

No Referencial existe um capítulo voltado às orientações para os professores que traz sugestões, de forma bastante ilustrada, de algumas atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças.

As rondas ou brincadeiras de roda integram poesia, música e dança. No Brasil, receberam influências de várias culturas, especialmente a lusitana, africana, ameríndia, espanhola e francesa: “*A moda da carranquinha*”, “*Você gosta de mim*”, “*Fui no Itororó*”, “*A linda rosa juvenil*”, “*A canoa virou*”, ou “*Terezinha de Jesus*”. (BRASIL, 1998, p.71)

De acordo com o documento oferecido pela Secretaria da Educação, essa orientação não se encontra no currículo na área específica de música e sim como um conteúdo que deve ser explorado na área de movimento/dança – cantigas de roda.

Assim como a orientação abaixo está disposta na grade curricular de artes/artes cênicas e não especificamente música como aponta o Referencial.

Jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais; **jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais**; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, de timbres de instrumentos etc.; **jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora**; e jogos de memória, de improvisação etc. são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical. (BRASIL, 1998, p.72 – grifos nossos).

Dentro da área curricular movimento e área específica ginástica, a organização curricular da Secretaria da Educação sugere movimentos como correr, andar, saltar, saltitar, galopar. Esses movimentos também são entendidos como gestos sonoros e pertencentes ao fazer musical de acordo com o RCNEI, capítulo música.

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p.61)

Por meio da análise comparativa entre a organização curricular da Secretaria da Educação e o proposto pelo RCNEI música fica a percepção que a linguagem musical é vista como algo teórico onde existem poucas possibilidades expressivas e corporais e quando esse conteúdo é explorado necessita de uma outra área que envolve necessariamente o corpo e a expressão gestual.

Esta constatação é reforçada quando visualizamos, no quadro por faixa etária (Anexo 1), que os alunos da 3ª. etapa (3 anos) devem construir um caderno de música. Durante as entrevistas com as professoras, solicitamos um exemplar desse caderno e a forma de registro são cópias xerocadas com as letras das músicas trabalhadas seguidas de um desenho, colagem ou dobradura, ou seja, o caderno de música não apresenta nenhum tipo de registro musical.

A questão do registro musical aqui exposta é apenas uma constatação do que vem sendo utilizado com as crianças de 3 anos de acordo com as orientações do projeto pedagógico da Secretaria Municipal da Educação. Não defendemos a utilização de um “caderno de música” para essa faixa etária, mas caso fosse necessário existir, os registros sonoros deveriam ser de forma exploratória como gráficos, traçados, pontos, ou seja, uma transposição das garatujas sonoras em garatujas gráficas, respeitando sempre a expressão de cada criança.

Durante as entrevistas tanto com a coordenadora da educação infantil como com as professoras, foi comentado sobre um projeto no qual são indicadas atividades práticas para serem trabalhadas dentro do ambiente escolar. Esse programa consiste em oferecer uma assessoria para as professoras da educação infantil por meio de atividades práticas e dentro de uma abordagem histórico-cultural.

Optamos por incluir as instruções desse programa, pois de acordo com Gimeno Sacristan (2000), essa ação faz parte do *currículo apresentado aos professores* no qual são selecionados alguns meios para transmitir aos professores o conteúdo do *currículo prescrito*.

Em um dos encartes com atividades entregues às professoras, encontramos uma atividade voltada para a 3ª. etapa e especificamente relacionada ao conteúdo musical.

Quadro 7: Exemplo de uma atividade do Programa

Área do Conhecimento:	Arte
Conteúdo:	Música
Natureza do conteúdo:	Operacional
Objetivo:	Explorar os ritmos no movimento
Sugestões de espaço:	Quiosque, Sala de Múltiplos e Pátio
Procedimentos metodológicos:	<p>Professor (a), para essa atividade é preciso contar a história “A lebre e a tartaruga”, como introdução para o trabalho com os movimentos. Segue história anexa (mediação verbal).</p> <p>Após a contação da história, proponha aos alunos que vivenciem primeiramente os movimentos da lebre e da tartaruga, associando o movimento rápido, o lento e o miudinho.</p> <p>Também seria interessante para trabalhar esta atividade, que você assista junto com sua turma, ao vídeo “Dança das Horas” (anexo) para que as crianças ampliem seu repertório em relação aos movimentos ritmados (mediação ilustrada).</p> <p>Depois desta apresentação, proponha outros movimentos como: andar forte, como elefante ou soldado, imitar o balançar da tromba do elefante, andar leve como o voo da borboleta ou da bailarina, andar miudinho como a corrida da tartaruga e da formiga, saltar grande como o sapo (mediação verbal).</p> <p>Professor(a) proponha outros movimentos enquanto a turma apresentar interesse.</p> <p>Obs: Chame atenção das crianças para perceberem o ritmo do seu próprio corpo nos diferentes movimentos. Exemplo: coloque a mão no coração para sentir o seu ritmo ou o ritmo da respiração.</p>
Aspectos que podem ser observados:	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo participou ativamente da atividade? - Exploraram bem os movimentos e os ritmos orientados pelo(a) professor(a)? - O vídeo foi interessante para as crianças observarem os movimentos, e também para ouvirem uma música clássica de forma alegre?
Aspectos que devem ser considerados:	

Fonte: Documento fornecido pela Secretaria Municipal da Educação (2015)

A atividade proposta agrega o movimento corporal, exploração rítmica, apreciação musical de acordo com o que é sugerido no documento de organização curricular da Secretaria da Educação. O RCNEI também aborda esses conceitos, o que diferencia é a forma de trabalho ou a estratégia de ensino. A forma como a atividade se apresenta reforça novamente a constatação de que música é entendida como algo teórico e com poucas possibilidades de ampliação vivencial.

Outro aspecto que merece reflexão é a “receita de aula” que já abordamos em capítulos anteriores. Quando o professor se torna mero reproduzidor de um conteúdo elaborado por outro as possibilidades exploratórias e criativas ficam muito restritas e corremos o risco de não encontrarmos significado para tal proposta.

Para que essa ideia fique mais clara, replicaremos o quadro 7, reformulado em parte, apresentando uma visão da atividade mais consonante com o que é realmente proposto pelo RCNEI. A problemática da receita continua existindo, porém a intenção é aproximar a atividade proposta no quadro 7 da concepção de música sugerida no RCNEI.

Quadro 8: Resignificando uma atividade do Programa

Área do Conhecimento:	Arte
Conteúdo:	Música
Natureza do conteúdo:	Operacional
Objetivo:	Explorar os ritmos no movimento
Sugestões de espaço:	Quiosque, Sala de Multimeios e Pátio
Procedimentos metodológicos:	<p>Iniciar a atividade conversando com os alunos se alguém já viu uma lebre ou uma tartaruga. Como esses animais andam? Extrair dos alunos algumas possibilidades. Lançar algumas questões: quem anda mais rápido? Quem anda mais devagar? Quais animais que também andam rápido? Como eles andam? Quais os animais que também andam devagar? Como eles andam? Vocês conhecem algum animal que anda miudinho? E assim por diante....</p> <p>Instigar as crianças a brincarem de animais. Utilizar classificação formando grupos de animais (crianças) que andam rápido, devagar, miudinho, pulado, etc.</p> <p>Tudo deve ser vivenciado.</p> <p>Após essa introdução, contar a história “A lebre e a tartaruga”. Utilizar os grupos para realizar o movimento lento ou rápido na medida em que forem aparecendo na história. Você poderá</p>

	<p>acrescentar outros animais e sua forma de expressão no decorrer da história.</p> <p>Em um segundo momento, repetir a história explorando fontes sonoras, isto é, sonorização da história. Distribua vários instrumentos no meio de uma roda e pergunte às crianças que instrumento poderá representar personagens ou passagens da história. Neste momento você poderá mesclar os grupos entre movimentos e sonorização.</p> <p>Para o registro musical, utilizar o caderno de música. Sugerir às crianças representar graficamente o passo da lebre e o passo da tartaruga. Caso tenha surgido uma possibilidade bastante diferente desses 2 animais, também sugerir o registro. Por exemplo: o pulo do sapo.</p> <p>Sugestão para apreciação musical: contar para as crianças que algumas músicas foram feitas para que pessoas dançassem. Falar: vou colocar uma música e vocês poderão dançar, como quiserem. Depois mostrarei como essa música combina com a dança. Deixar as crianças explorarem as possibilidades corporais e após essa vivência colocar o vídeo para que eles possam assistir.</p>
Aspectos que podem ser observados:	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo participou ativamente da atividade? - Exploraram bem os movimentos e os ritmos (orientados) instigado pelo(a) professor(a)? - O vídeo foi interessante para as crianças observarem outros movimentos, e também para ouvirem uma música clássica de forma alegre?
Aspectos que devem ser considerados:	

Fonte: elaboração própria (2015)

Trabalhando a atividade de acordo com o sugerido no RCNEI, dentro do conceito de exploração, vivência e reflexão a criança deixa de ser espectadora e torna-se produtora do conhecimento musical.

Portanto, para nortear o trabalho do professor de forma mais efetiva é necessário que os documentos de orientação sigam em consonância com o que é proposto pelo Referencial mostrando ao docente que é possível trabalhar com conceitos da música dentro de uma abordagem experiencial, criativa e lúdica na qual o educador tem a função de mediador, construindo um ambiente sonoro por meio da exploração e estímulo à descoberta musical.

3.3 Entrevistando a Coordenadora da Educação Infantil – A voz da coordenação

Nosso acesso ao conteúdo curricular e ao projeto desenvolvido pela prefeitura foi por meio da entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil. O diálogo iniciou-se da seguinte forma:

Nós temos aqui o documento que orienta a ação dos professores. Nós fizemos um resumo e transformamos nesta listagem só para ajudar o professor a se organizar nesse momento, porque nós estamos com esse programa que visa trabalhar mais a intencionalidade da ação do educador. Tudo o que está em negrito são as atividades que nós vamos mandar, pelo o que a gente chama de X¹².

Em seguida a coordenadora apresentou as dificuldades que enfrentam em relação à música:

Música a gente até colocou dentro das nossas prioridades por ser uma área que existe muita pouca orientação, os professores vêm com um preparo muito deficiente. Vou ser sincera, a própria parte técnica da Secretaria não tem também conhecimento para ajudá-los.

Esse trecho da entrevista reforça nossa percepção de que a música é percebida pela Secretaria da Educação como uma área do conhecimento que requer aprofundamentos teóricos e técnicos e por esse motivo o trabalho fica difícil uma vez que é uma realidade bastante distante dos nossos professores.

Já na concepção da pesquisadora Teca Brito, a música na educação infantil deve possuir conteúdos sonoros, lúdicos e criativos. Ou seja, brincar de roda, explorar diversas fontes sonoras, sonorizar histórias, construir instrumentos. Será que atividades como essas requerem uma instrução muito mais aprofundada do que os professores da educação infantil já praticam ou deveriam praticar? Vimos nas fundamentações teóricas que conceitos como ritmo, intensidade, timbre, duração norteiam o conhecimento musical, mas, quando abrimos espaço para trabalhar atividades sonoras, esses conceitos automaticamente estão inseridos, mesmo que a princípio os professores não tenham total consciência desse saber.

Durante a nossa entrevista, abordamos a questão do repertório musical oferecido às crianças e sobre esse assunto algumas falas se destacam:

Existe uma preocupação também muito grande, nossa principalmente, em estar oferecendo um bom repertório musical. Porque a gente percebe que isso quando fica por conta só dos educadores e da escola... e eu falo educadores quando eu junto agentes educacionais e

¹² Optamos por manter sigilo sobre o nome do programa.

professores, os dois, existe uma dificuldade muito grande. Então, a música acaba sendo uma música mais popular, uma música que seja mais aceita pelas crianças, de senso comum. Então se você não tomar cuidado, você tem as Anitas Poderosas (risos) sendo executadas na escola. Nada contra ela, mas não é o que a escola teria para trabalhar, ainda mais para a criança que já está acostumada com aquilo. Nada contra a cultura popular, né, mas se a família acha que esse é um tema, tudo bem, não questionamos os sertanejos também, mas eles já veem isso na casa deles. O que ele tem que ver a mais na escola? Umás músicas com arranjos mais adequados, com letras mais adequadas, com uma sonorização mais próxima, que a gente pode puxar alguns conhecimentos a mais, porque a gente tá ali pra oferecer informações e conhecimentos, né? Porque a informação só torna conhecimento quando ela é vivenciada.

Segundo a coordenadora, a Secretaria oferece um repertório infantil para que as professoras possam trabalhar com algumas atividades musicais. Esse material fica disponível nas escolas sendo que as professoras também podem fazer cópias para utilizarem com mais liberdade e em diversos ambientes.

Espera-se do professor que ele trabalhe os conteúdos de acordo com a informação oferecida na organização curricular:

Então o que nós temos em termos de música? Então a gente pegou alguns conteúdos técnicos (teóricos) e alguns conteúdos operacionais da música: o som, a questão da altura, da intensidade, da duração só que isso funciona no papel, mas na prática é muito difícil, como é que é trabalhar intensidade do som com os educadores? Será que eles entendem para poder trabalhar isso com as crianças? Então, por isso que música é uma dessas ações que a gente sempre volta para oferecer algumas atividades, porque a gente oferece um repertório, a gente faz algumas questões. Porque a gente, nesse projeto, a gente dá a área, o conteúdo, objetivo e faz uma descrição da atividade pra ele fazer, analisar e discutir depois.

Nesse trecho da entrevista um aspecto que chama nossa atenção é a relação que se faz entre o que se entende por conteúdo técnico e o conteúdo operacional em termos musicais. Som, altura, intensidade, duração são conceitos técnicos/teóricos. A intensidade do som significa um som forte ou fraco. Essa informação está ligada ao conteúdo operacional e todas as relações que podemos fazer entre se expressar sonoramente de forma forte ou fraca estão diretamente ligadas à exploração sonora da intensidade do som. Por exemplo: uma brincadeira de “quente ou frio”, na qual o objetivo é que uma criança encontre um objeto por meio da indicação sonora do grupo. Quando a criança estiver próxima ao objeto o grupo deve se expressar de forma forte; quando se encontrar distante do objeto, o grupo deve se expressar de maneira fraca até que a criança alcance seu objetivo. Esse é um exemplo de um jogo sonoro

que está em consonância com o RCNEI, trabalha conceitos musicais e nos parece bastante possível para a prática de um professor que não tem habilitação em música.

Na sequência da entrevista, perguntamos à coordenadora se as atividades musicais eram elaboradas por um profissional da área de música e a entrevistada nos relatou que não existe essa pessoa dentro da equipe e que os próprios coordenadores do projeto é que elaboram as atividades e distribuem aos professores, voltando posteriormente às escolas para colherem informações e refletir sobre os resultados obtidos.

Aprofundando a questão dos conceitos teóricos e operacionais destacamos a seguinte fala:

Essa é uma das coisas que a gente tem que discutir, por exemplo, timbre. Que som é esse? Será que é isso mesmo? Porque vamos pensar nas questões práticas. Então, diferenciar os instrumentos, isso é timbre? Não, isso não é timbre. A voz das pessoas. A voz do papai, a voz da mamãe. Então a gente fica muito na dúvida de alguns componentes teóricos. Aí quando a gente entra no operacional, fica uma delícia, porque é como a gente vai trabalhar isso. Mas sem saber o que eu vou trabalhar fica sem objetivo. Então a ação fica...então, música não é fácil. Música, artes visuais, são áreas bastante difíceis.

Sem negar a importância do conhecimento teórico, é preciso reconhecer que, em alguns momentos, ficar muito preso a esses conceitos pode inibir as possibilidades operacionais, limitando a prática pedagógica.

O próprio Referencial destaca os seguintes objetivos para educação musical na educação infantil:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais.
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.
- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo.
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais. (BRASIL, 1998, p.55)

Portanto, a necessidade do conhecimento conceitual por parte dos professores amplia de fato suas possibilidades enquanto mediador e motivador das atividades, mas a falta não deve limitar sua prática, uma vez que a vivência e a exploração sonora estão como norteadores para a conquista dos objetivos da exploração musical na primeira infância.

Seguindo o roteiro da entrevista, abordamos a questão do espaço físico. A entrevistada informou que não existe uma sala específica para as aulas de música. As professoras podem utilizar os mais diversos ambientes, sendo que o mais usual é a “Sala de Múltiplos Usos”.

Algumas escolas conservam a bandinha rítmica, pois há alguns anos foi oferecida uma formação específica para essa prática:

A formação foi no SESC. Uma professora que trabalhou diferentes momentos da bandinha, mas entre o que é oferecido e o que é absorvido é muito pouco. Tem muita pouca gente que trabalhava com bandinha e que continua trabalhando.

Por que isso acontece?

Eu acho que é uma dificuldade de entendimento do próprio educador. Ele não consegue entender a importância desse, não só desse conteúdo de música, mas com outros vários. Tem a preferência do educador para determinadas áreas e ele acaba... Como na educação infantil não tem uma grade curricular, é diferente do ensino fundamental que eu tenho 6 aulas de matemática, 6 aulas de língua portuguesa, 2 horas disso, 2 horas daquilo. Na educação infantil não tem. Na educação infantil tem uma listagem de conteúdos que ele tem que dar conta de tudo.

Outra pergunta referiu-se à exigência de algum conteúdo musical no concurso público para a contratação de pedagogos. Segue trecho da entrevista que contém a resposta da coordenadora:

Não ou muito pouco. A gente não tem como colocar todos os conhecimentos, senão essa prova ficaria imensa. Sobre legislação, sobre desenvolvimento infantil, psicologia, música, matemática, história, geografia, ciências. Se a gente for por um componente fora todas as outras especificidades que é necessário saber. A gente até oferece. Os referenciais são bibliografias que a gente usa como referência. O referencial, eu acho que ele tem uma visão muito evoluída da música, muito bacana, mas eu acho que ele não fala a realidade da escola. Bandinha, o que é a bandinha? Cada um batendo em um instrumento do jeito que quer e vira aquela cacofonia por isso que os professores param de fazer aquilo porque vira uma bagunça.

É esperado que o pedagogo tenha conhecimentos básicos de conceitos musicais, mas ao mesmo tempo esse conhecimento é visto como secundário quando se trata de conteúdos exigidos para sua carreira profissional.

Ao final da fala, observamos a dissonância que existe na concepção do fazer musical abordado pela autora Teca Alencar, que, em sua entrevista, diz:

A música das crianças menores é uma música caótica, mas você sai do caos. Tem sentido, você pode colocar critérios. A gente mergulha no caos, eu respeito as crianças. Primeiro jogo o jogo de improvisação, a gente costuma fazer aqui que é sinal verde e sinal vermelho, então jogo de contraste entre o som e o silêncio, que cada um vai poder escolher o que quer tocar então eles gostam, e mesmo quando eles vão crescendo a gente para de fazer isso eles cobram porque eles sabem que lá é um espaço que eles podem escolher livres, eles querem tocar, e outra, você vai vendo a diferença...

Ou seja, o que é visto como uma etapa, uma possibilidade exploratória e um jogo sonoro pela autora do RCNEI, é considerada uma “cacofonia” para a coordenação de ensino municipal.

Sobre as formações continuadas, a entrevistada não sabia dizer ao certo qual a quantidade de ações, mas destacou a seguinte:

Eu sei que música é uma coisa que tem preocupado a gente ultimamente inclusive porque pela própria legislação que ela está sendo, e você aí acaba. Por exemplo, a gente já teve curso com o professor X. Foi muito legal com ele, passou uma temporada grande junto com a gente dando formação para os professores, foi assim, formação de ano todo.

Essa ação mudou a realidade?

Não. O que mudou foi a gente ter um pouco mais de cuidado com essa questão do acervo musical, isso mudou. Eu ainda tenho festa junina que na hora da quadrilha, tem aquela quadrilha maluca que eles colocam aquela poderosa lá, que eu acho aquela música um horror, mas as meninas adoram. Virou hit da escola, você tinha que ter um cuidado muito grande senão tava todo mundo cantando aquilo. Então eu acho que teve um cuidado maior com essa escolha musical, isso teve sim. Mas sempre teve orientação de boas músicas, por exemplo, os bebês quando acordam a gente pede para mudar o ambiente. Do ambiente do repouso, para o ambiente da atividade, porque o que a gente vai fazendo: uma das ideias é a gente ir iluminando esse ambiente e inserindo barulhos. Que barulhos podem ser bons? Sons, né? Então com uma música de qualidade, músicas clássicas, com músicas bem feitas que a gente tem uma série, né? Palavra Cantada, Ziskind, até aquela D. Iolanda do Entrei na Roda, né? A gente tem boas produções musicais e outros, sons da natureza desde que seja um som adequado. Nada impede de também estar cantando.

Quanto às ações de formação continuada, de acordo com Diana (2015), no período entre 2003 e 2015, a Secretaria Municipal da referida cidade ofereceu aos professores 20 atividades de formação continuada com o tema música. Segue o quadro com temas, datas, número de participantes e carga horária:

Quadro 9 - Formação continuada oferecida à rede municipal de ensino no período 2005-2013

Ano	Tema	Carga Horária	Público alvo	Participantes
2005	Se a música é o alimento do amor...toque	Set/dez 8h p/grupo 5grupos x 8 = 40 h	Berçarista e agente educacional I	240
	Lançamento do		Professores e educadores	

2006	projeto Entre na roda	2 horas agosto	da rede municipal	700
2007	Entre na roda	Ag/dez 40h	Professores e educadores do Ensino Fundamental, Educação infantil, Ensino Complementar	76
2008	Capacitação de educadores percussão /musicalização	Março a dez 19h30		29
2009	Entre na roda	De agosto a dez 120h	Professores de educação infantil e fundamental	39 (fund.) 36 (ed.inf.)
2010	Entre na roda infantil	64 h	Grupo escola Diretora Professora Agente educacional	39
2010	Assessoria entre na roda	40	Equipe diretiva EMEF	13
2010	Cultura: musicalização para bebês	4	Professores e agentes educacionais da educação básica	27
2010	Cultura: danças e brincadeiras na educação infantil	4	Professores e agentes educacionais da educação básica	28
2010	Cultura:brinquedos cantados e jogos musicais	4	Professores e agentes educacionais da educação básica	15
2010	Cultura: Estorinhas para ouvir: música e luteria experimental	4	Professores e agentes educacionais Ed.Básica	31
2010	Cultura: ritmo: rítmica-corpo, percussão	4	Professores e agentes educacionais da Ed.Básica	37
2010	Cultura: atividades musicais na educação	4	Professores e agentes educacionais da Ed.Básica	29
2011	Música na educação	24		1058
2011	Oficina de musicalização	9	EMEF.CEC,Ed.Inf.	86

2011	Oficina: o poder da dança	6	EMEF.CEC,Ed.Inf.	47
2012	Música em sala de aula	24	20 escolas	124
2013	Habilidades musicais na educação infantil	8	Professores da terceira etapa	92
2013	Brincando e aprendendo com a música	12	Agentes educac (21) Professores (6) Diretor (1)	28

Fonte: Elaborado com base em Diana (2015)

O quadro 9 apresenta informações importantes sobre o oferecimento de ações de formação continuada voltadas para o trabalho com a música. Essas oficinas, no entanto, em sua maioria, foram de curta duração e curta abrangência devido às dificuldades já esclarecidas pela coordenadora da educação infantil

Sobre as dificuldades de manutenção do trabalho musical dentro das escolas ou as ações de formação continuada:

Como trabalhar com esse repertório a gente tem uma dificuldade e uma fragilidade muito grande, justamente para estar justificando. Porque isso? Eles dizem, porque a criança gosta. Ele já vem com uma informação da sociedade e a escola tem que dar uma formação cultural, um pouco mais clássica por isso que a gente oferece outras. E é muito engraçado, porque a gente já teve escolas que fez sonorização do ambiente, colocar música na hora da merenda, esse tipo de coisa. Aí você tem até os adultos reclamando: ai que música triste, que música mais, né? Ai com o tempo você consegue perceber que você consegue fazer com que os adultos também entendam que aquilo fica gostoso, fica mais tranquilo, fica mais. Mas essas tentativas acabam no dia a dia da escola é muito denso, né? As pessoas não têm só que concordar, elas têm que comprar a ideia, essa ideia tem que fazer parte da ideia delas. É o que a gente fala: ela tem que se transformar em concepção e não em informação. Isso que é difícil, você da uma informação e ela em 15 dias, um mês, num grupo muito mais persistente ela dura 6 meses e se você não tomar cuidado ela sai para essa concepção antiga. E como mudar a concepção sem essa possibilidade de atuação mais próxima. Quando eu te falei, o prof. Maestro fez um ano de curso, só que eu tenho assim: CI, 3ª, 4ª e 5ª na época eu tinha 6 anos também. Então eu tinha 5 grupos de educadores, cada grupo de educadores eu tenho 100 professores, 50 por período. Então pra eu fazer uma formação com essa quantidade de gente eu demoro cada reunião 20 dias. Posso fazer isso todo mês? Não, porque repercute em dispensa de crianças então tem que ser na melhor das hipóteses de 2 em 2 meses. 2 em 2 meses na escola acaba sendo 4 encontros, em um ano inteiro, pra mim professora de 4 anos, são 4 encontros ao longo do ano. Isso é muito pouco pra transformar uma ideia, uma informação que eu tenho em concepção.

Essa dificuldade é relatada também nas pesquisas (BELLOCHIO, 2013, ESPERIDIÃO, 2011) sobre os projetos de música na formação do pedagogo, pois cada indivíduo possui a sua história musical, suas influências culturais e mudar uma concepção tão enraizada, uma identificação social e cultural requer cuidado, pois podemos transmitir uma mensagem de não aceitação ao conhecimento de vida daquele indivíduo.

Não negamos a importância dos conhecimentos anteriores na prática pedagógica, já apontados por Tardif (2012), mas afirmamos que é preciso musicalizar professores! Musicalizar no sentido genuíno da palavra, partindo da biografia musical do indivíduo e ampliando seu campo de percepção e ação.

Partiremos agora para o nível mais restrito de nossa pesquisa, voltando o olhar para a *escola*, mais especificamente, integramos nosso olhar ao dos professores que no dia a dia de sua prática buscam por possibilidades que possam enriquecer o seu trabalho docente.

3.4 Os saberes das professoras sobre suas práticas

Com base nos dados obtidos nas entrevistas (Apêndice E) com as cinco professoras polivalentes, elaboramos os quadros 10, 11, 12 e 13, fundamentadas em Tardif (2014), numa tentativa de sistematizar os vários saberes das professoras e procurar entender a origem as fontes sociais de sua aquisição: se adquiridos na sua trajetória familiar (Quadro 10) , se são provenientes da formação escolar anterior ou da sua formação profissional inicial e continuada (Quadro 11), se foram adquiridos dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho (Quadro 12) ou se são provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (Quadro 13).

Analisaremos, inicialmente, os resultados obtidos com o Quadro 10 que sintetiza os saberes pessoais das professoras seguido de trechos das entrevistas:

Quadro 10 - Saberes pessoais dos professores

Rose	Silmara	Neusa	Luciana	Poliana
Família sempre incentivou o estudo de música	Gosta de cantar, desde pequena tem voz boa e forte	Teve contato com música por meio da mãe que gostava de cantar	Sempre participou de grupos artísticos: dança e teatro. Possui habilidades com movimento e criatividade.	Teve pouco contato com a música. Lembra das musiquinhas da escola.

Fonte: elaboração própria com base em Tardif (2014)

A professora Rose comentou que esse olhar atento para a música não vem de sua formação inicial, mas, retomando sua fala:

PR: Do meu histórico de vida.

E: Muito mais do que a sua formação enquanto professora?

PR: Muito mais

E: Se você não tivesse esse histórico de coral, de gostar de música...

PR: Talvez eu não saberia como propor isso ou não saberia mesmo como trabalhar, ou de repente ficar só na mesmice das músicas que já são conhecidas e que são trabalhadas e tudo mais.

Silmara atua com o componente música no grupo complementar¹³. Afirmou que, no seu contexto familiar, teve contato com música e aprendeu violão e piano:

E: Você estudou violão?

PS: Sim. Eu também estudei piano, muito pouco. Aí quando a professora descobriu que eu tocava de ouvido, ela falou para minha mãe e minha mãe me tirou (risos). Tinha lá o piano da minha mãe e eu tocava de ouvido. Todas as músicas que eu sabia, eu sabia de cor e salteado de ouvir ela tocar e eu pum....pegava na hora. Mas eu tenho horror à partitura. Eu não entendo nada. E violão foi mais fácil porque eles simplificaram, né?

E: E é muito mais fácil, né? O violão você vai tocando, vai tirando o som, vai combinando a voz com o som.

¹³ Grupo complementar são oficinas de áreas diversificadas oferecidas para crianças a partir dos 6 anos em período oposto ao escolar.

PS: É muito mais. Infelizmente eu acabei parando. Nem lembro mais direito como são as posições do violão e tal.

A professora Neusa mencionou apenas um pequeno contato com a música em seu ambiente familiar.

E: E na sua casa, na sua família?

PN: Em casa cantava porque minha mãe sempre gostou de cantar. Até hoje ela canta, ela tem 82 aninhos e ela gosta de cantar as musiquinhas dela, que ela lembra. Mas só assim, musiquinhas, sem formação.

Já Luciana mencionou que teve alguma experiência na infância aprendendo violão:

Olha, na infância eu comecei a fazer violão, mas não foi pra frente porque eu não saia do “quem tem pão”, né. (risos). Era uma coisa assim, tinha muita lição. Eu era pequenininha, não alcançava, então tinha uma lata de Neston pra por o pé, só que nunca chegava na hora de você pegar o violão. Eu acabei até desanimando. Aí tentei novamente no comecinho assim, de 12 anos aí acabei deixando.

Poliana diz que não tem lembranças de músicas na família:

Eu sou a “raspa do tacho” e na minha infância lembro só de músicas de rádio mesmo. Com musiquinhas fui ter contato na escola. Minha professora do pré cantava umas musiquinhas e até hoje eu lembro de algumas.

Tardif (2014), na tentativa de buscar as origens dos saberes docentes, já apontara a importância dos saberes adquiridos no contexto familiar que podem ser mobilizados na prática pedagógica do professor. No caso da música, este contato no contexto familiar tem um papel, na maioria das vezes, significativo na constituição desses saberes.

Analisemos o Quadro 11 que traz informações sobre os saberes provenientes da formação escolar anterior das professoras:

Quadro 11 - Saberes provenientes da formação escolar anterior

Rose	Silmara	Neusa	Luciana	Poliana
Cantava em coral. Fazia teatro, dança. Gosta muito da área de artes.	Estudou piano, violão e fazia ballet quando pequena.	Cantava hino na escola.	Fazia dança e teatro.	Cantava músicas infantis com a professora da pré - escola.

Fonte: elaboração própria com base em Tardif (2014)

A professora Rose tem muita clareza sobre a origem de seus saberes sobre música. Na verdade, seu interesse era pela área de artes e aproveitava durante sua formação escolar anterior para participar de atividades artísticas, incluindo atividades musicais:

PR: Eu sempre gostei muito da área de artes, então eu sempre busquei. Fazia teatro, fazia dança e participava algumas vezes de corais, então sempre me chamou atenção esse lado artístico.

Silmara também tem uma trajetória anterior à profissional marcada pela participação em atividades relacionadas à música:

PS: eu ainda tenho uma afinidade, eu gosto de cantar, eu tenho uma voz forte, eu gosto, e isso está em mim desde pequena.

Fica difícil separar a origem de seus saberes sobre música, mas parece que predominam as experiências vividas na família. Não têm relação com a formação escolar anterior.

Neusa, quando indagada sobre experiência na formação escolar anterior, respondeu:

O que eu lembro era das professoras que cantavam. Quando eu fui para escola, eu já fui com 7 anos, então eu não lembro muito. Eu lembro daqui, que eu já fui para recreação, então a gente brincava aqui, porque a mãe trabalhava, então eu aprendi aqui. Aqui eu cantava, mas nos 7 anos lá eu não cantava não. Só cantava o hino todo dia! O hino era todo dia! Eu lembro que a gente ficava de pé todo dia lá a hora que a diretora entrava, e a gente cantava o hino. A minha formação de música é do hino, só.

Quando a pesquisadora perguntou para a professora Luciana:

E: E dentro da escola, da sua escola, você teve alguma experiência com música? Na sua educação infantil, no ensino fundamental.

PL: Também me lembro muito pouco. Só das cançõesinhas do dia a dia.

Uma fala bastante parecida é trazida pela professora Poliana:

A professora Alice cantava muitas músicas. Eu lembro da hora do lanche, a música da vaquinha, aquelas do sapo....muitas de bichos.

É importante salientar a pouca memória de experiências com música na fase escolar, além das musiquinhas e do hino todos os dias, indicando a pouca relevância dessas experiências na formação escolar das professoras. Segundo Tardif (2014), como o saber das professoras é resultado de um amálgama de saberes anteriores e atuais, o conhecimento musical adquirido na formação escolar anterior certamente não auxiliará a maioria das professoras entrevistadas na composição dos saberes que mobilizará na sua prática pedagógica.

Considerando as poucas vivências com música na vida familiar e na fase escolar anterior, procuramos identificar nas entrevistas os saberes musicais adquiridos na formação profissional para o magistério, inicial e continuada, sintetizadas no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (inicial e continuada)

Rose	Silmara	Neusa	Luciana	Poliana
Participou de oficinas oferecidas pelo município	Dentro do Ensino Complementar participa de cursos de formação continuada.	Participou de uma oficina de musicalização	Não teve formação em música e nunca fez cursos nessa área.	Nunca fez nenhum curso de música.

Fonte: elaboração própria com base em Tardif (2014)

Durante as entrevistas realizadas com as professoras da rede municipal de ensino no quesito voltado para a identificação dos saberes adquiridos na formação profissional, fizemos a seguinte pergunta: Na sua formação inicial como professora você teve a disciplina de música? Em caso afirmativo, quais as contribuições? Em caso negativo, teria sido importante para sua formação?

As respostas foram as seguintes:

Rose: Eu sempre gostei muito da área de artes, então eu sempre busquei. Fazia teatro, fazia dança e participava algumas vezes de corais, então sempre me chamou atenção esse lado artístico. Um pouco antes e depois mesmo tanto no magistério quanto na pedagogia eu continuei, porque eu sempre gostei de participar, então já aconteceu sim. Quando eu fui fazer a especialização na UNESP, tinha uma disciplina que era musicalização e alfabetização na educação infantil, então assim, em poucas aulas ela trabalhou um pouco, e assim, mostrou algumas propostas de como se

trabalhar, mas mais voltado para a alfabetização, sonorização e tudo, mas também trazia algumas sugestões.

Silmara: Que eu me lembro não. Não tive nada de música. Como eu toquei violão e gosto de cantar então trabalho com música.

Neusa: Não. Não tive nada, nem no magistério. A gente fazia primeiro o magistério e depois a pedagogia e eu nunca tive nada. Seria muito bom, né? Eu queria aprender música.

Luciana: Se for depender só da formação, realmente não foi nos mostrado nada. Mas o papel da música acho que é de extrema importância no desenvolvimento e na educação da criança. Começando por ser....se a gente olhar pelo cunho cultural. Uma questão que é cultural, o prazer que ela proporciona pra criança e além dessas duas vertentes, o que nós podemos atingir com a música. Então trabalhar o desenvolvimento psicomotor, sócio-afetivo, a parte cognitiva, da linguagem trabalha em música. Então assim, se o professor tiver ciente da sua mediação, da importância, ele consegue através de uma brincadeira, que as brincadeiras que envolvem música são muito apreciadas, pelo menos pela minha turma...

Poliana: Não tive nada de música. Tudo o que aprendi é de curiosa mesmo. Vejo na internet, escuto CD. Mas na faculdade não tinha nada. É fundamental trabalhar com música na educação infantil.

Percebemos que apenas uma professora relatou ter participado de um curso sobre ensino de música durante a sua formação, porém tratava-se de um curso de pós-graduação, portanto não está incluído no Curso de Formação Inicial em Pedagogia. Sendo assim, nenhuma professora entrevistada teve a oportunidade de estudar a linguagem musical durante o curso de Pedagogia.

Segundo Bellochio (2014, p.51), “pensar na formação musical na Pedagogia requer mirar a complexidade do processo formativo que, por natureza, é de ordem da teoria e da prática”.

Ainda segundo a autora, atualmente as possibilidades de aprendizagem são ampliadas por meio de buscas em *links* e redes, o que não isenta a responsabilidade e comprometimento com a construção docente durante o tempo e o espaço de formação do educador. Também sabemos que o saber docente não se reduz ao período da Universidade e durante sua prática e vivência na escola todo seu conhecimento é ampliado e transformado.

Outra questão é o que se espera da formação musical do pedagogo, pois sabemos que o foco dos cursos de Pedagogia está voltado para a amplitude de questões relacionadas à educação e que a música é uma pequena parte do todo. O pedagogo não será um bacharel ou licenciado em música, mas o curso de Pedagogia deve proporcionar ao futuro pedagogo subsídios para que ele possa explorar a linguagem musical na Educação Infantil.

Ao mesmo tempo em que é de extrema importância vivenciar práticas musicais, também se espera que o educador percorra o campo teórico para maior entendimento da trajetória da música e dos conceitos musicais. E será que existe clareza no que é esperado desse educador em sua prática pedagógica?

No mesmo quesito formação, investigamos as oportunidades de formação continuada oferecida aos professores da educação infantil e obtivemos as seguintes respostas:

Rose: E agora mesmo trabalhando já há algum tempo, a Secretaria sempre propõe algumas formações. Até o ano passado teve uma específica para a terceira etapa, porque nós trabalhamos com caderno de música, e aí de estar fazendo essa formação, que foram se não me engano, dois encontros com uma especialista lá de São Carlos, que veio dar uma orientação de como nós poderíamos estar trabalhando com as crianças.

E: E o que, dessa oficina, por exemplo, dessa formação continuada, o que te chamou atenção? Como era feito?

Rose: De estar trazendo para as crianças, na medida do possível, conhecer diferentes instrumentos, sons, ritmos, e a proposta que a gente sempre tem que faz parte de estar trazendo coisas boas para as crianças ouvirem, não só o que está na mídia, que é o que eles já ouvem em casa e tudo mais, então a gente procura selecionar mesmo um repertório do que vai ser trabalhado com as crianças.

E: E nesse curso de formação era trabalhado esse repertório?

Rose: Também

E: E essas coisas diferentes, o que ela trabalhava?

Rose: Sim, ela trouxe muitas referências, assim, do que nós poderíamos estar pesquisando via internet, CDs, muita referência ao Palavra Cantada, que é o que a gente usa mais, busca mais que é uma proposta diferente mesmo. Então assim, ela deu algumas referências né, que nós anotamos.

E: E a forma de se trabalhar a música mesmo dentro da escola? Teve alguma dica? Como era feito?

Rose: Sim, a questão do ritmo, de poder construir com as crianças algumas coisas, para você estar propondo pra eles a questão do som né, do grave, do agudo, de acompanhamento de ritmo e tudo isso.

E: Olhar para a música, assim, escutar os elementos da musica.

Rose: Sim

E: Ritmos, sons diferentes, timbres diferentes, altura, essas coisas.

Rose: Essas coisas! O ritmo rápido, lento. Eu sempre gosto de colocar para eles mesmo, desde música clássica, música orquestrada, de vez em quando eu faço um relaxamento, então, sons da natureza sabe, estar despertando, chamando a atenção da criança para escutar mesmo os diferentes sons das coisas que estão a sua volta e não só essas músicas.

Silmara respondeu que já houve oficinas:

E: Você já participou de oficinas de formação, na rede, para habilitar o professor a trabalhar com música?

Silmara: Olha, eu sei que já teve sim, mas eu não participei porque eu acho que estava com problemas na época. Acabei não indo. E assim, eu também tenho muita dificuldade com horário. O meu tempo é muito, muito, muito picado. Eu saio de uma escola, já vou correndo para outra. Chego em casa tenho muita coisa pra fazer. Eu tenho pouco tempo para me dedicar. Então, eu vou falar para você, parece que já teve sim. Inclusive, teve um curso chamado “Entre na Roda”, teve coisas com prof^o maestro, tem formação. Lá na complementar está tendo sim com o Prof^o. maestro que ele é excelente. Nós fizemos o ano passado um coral, com todas as crianças do complementar, foi muito emocionante, foi muito bom. E foi incrível, que a partir do momento que você coloca para criança a música como sendo uma coisa séria, eu me surpreendi com muitas crianças que tinham problema de comportamento, eu me surpreendi porque eles levaram a sério, sabe. Até a postura, o tempo, o ritmo. Criança que não estava nem aí, que nem escutava o que você falava, se concentrou, conseguiu, parava na hora certa, observava na hora que você faz assim com a mão (gesto) para parar, né? Tava sempre alerta, então acho que assim, a música, ela tem uma importância enorme. Depende, realmente de como se propõe para a criança.

A mesma professora também deu informações detalhadas sobre um coral que foi organizado com as crianças e orientado por um profissional de música muito competente:

E: E esse coral foi o Prof. maestro que fez com as crianças, ou...

Silmara: Ele nos orientou, a gente foi lá durante alguns meses, uma vez por semana e ele nos orientou, e a gente fazia com ele e tudo o que a gente aprendia com ele, a gente passava para as crianças e assim foi indo. Nós fomos fazendo o ensaio, até que chegou o dia de fazer o ensaio geral e a apresentação. Então foi muito bonito, o resultado foi fantástico.

E: E isso continuou depois da apresentação?

Silmara: Tá continuando. Tem a formação de novo e parece, ele tem um trabalho maravilhoso, parece que esse ano vai ser mais voltado para matemática. Matemática com música, eu não sei como é que é ainda porque não começou.

E: Ah sim! Ele tem até um cd de tabuada, não é isso? E ele então vai voltar a atenção da música para o ensino da matemática, é isso?

Silmara: Sim. Sim.

E: E aí as professoras aprendem com ele e aplicam em sala de aula?

Silmara: Sim. Tá sendo muito bom

E: Aqui dessa escola alguém está participando?

Silmara: Não. Porque isso é da complementar. É para os alunos maiores.

Ainda quando indagada sobre oportunidades de cursos de formação continuada, a professora Neusa respondeu:

E: Eu sei que a Secretaria às vezes oferece alguns cursos de formação continuada. Você já participou de algum curso específico de educação musical?

Neusa: Esse eu não fui. A Suzana foi, e eu não fui porque eu não tava com a 3ª. Eu até perguntei pra ela.

E: E foi direcionada para a 3ª. Etapa. É isso?

Neusa: Foi. Foi o ano passado. E eu não fui. Então eles deram

A formação continuada relatada pelas professoras está bastante distante da orientação proposta pelo RCNEI que prevê o trabalho com jogos sonoros, brincadeiras musicais, improvisação e exploração sonora. Um exemplo já abordado anteriormente refere-se ao relato da professora Rose sobre a utilização do caderno de música, baseado em conceitos musicais. Solicitamos o caderno e verificamos que dele constavam letras das músicas, desenhos e colagens, ou seja, não possuía nenhuma indicação de registros sonoros ou atividades realmente musicais.

A dificuldade para participarem das oficinas também é uma questão que parece preocupar não só as professoras, mas a coordenadora da educação infantil que nos relata esse mesmo problema. As razões estão relacionadas às poucas oportunidades de oferecimento de oficinas e, mesmo nas formações oferecidas, conforme quadro 9, dificuldade de envolver todos os professores nessas formações continuadas.

É compreensível que as formações continuadas não consigam abranger todas as unidades da rede municipal e seus educadores, razão pela qual consideramos tão importante encontrar outras alternativas para instrumentalizar e dinamizar o cotidiano musical nas unidades escolares.

Outro item que nos chama a atenção é a utilização da música para a memorização de conceitos matemáticos, ou seja, apesar de todas as orientações existentes e uma organização curricular que prevê teoricamente o trabalho com conceitos musicais, ainda encontramos um curso da área de música a serviço de outra área do conhecimento. Não teria nenhum problema

aprender tabuada cantando, porém essa ação não faz parte da educação musical, mas da utilização da música para que a aprendizagem de algum conceito fique mais divertida.

Tardif (2014, p.63), ao considerar os saberes advindos de materiais didáticos, refere-se à “utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc”.

Quadro 13- Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho

Rose	Silmara	Neusa	Luciana	Poliana
Procura adquirir repertório de boa qualidade.	Procura adquirir repertório de boa qualidade. Possui referências de material musical.	Utiliza o que a escola oferece.	Utiliza a internet para pesquisar repertórios e atividades. Conhece repertório próprio para educação musical: Palavra Cantada, Barbatuques	Utiliza a internet para pesquisar repertório e busca com amigas novas possibilidades

Fonte: elaboração própria com base em Tardif (2014)

Alguns materiais existentes nas escolas são resultantes de projetos desenvolvidos na unidade escolar em anos anteriores, como informa a professora Rose:

Rose: Sim, ela deixou também bastante...deixou um arquivo bem grande de músicas para nós, um repertório, nós temos no notebook, tem em um CD também, então ela deixou para a gente e foi muito bom! As crianças adoravam, tanto é que alguns pais chegavam a comentar na reunião.

Complementa, dizendo:

E tem também o registro da proposta do “Cresça e Apareça”, então dependendo do que é trabalhado, se vem alguma música nós registramos também

E: Esse é aquele projeto da UNESP?

Rose: Sim

A professora Silmara busca materiais, principalmente CDs no CEC¹⁴ com brincadeiras que parecem motivar as crianças a cantar:

Silmara: Elas não cantam. A gente fica assim: mas por que não canta? Então a gente....no final do ano eles estão assim.....a gente procura dar

¹⁴ CEC: Centro de Educação e Convivência

assim músicas engraçadas, tem várias músicas que fazem assim eles deitarem no chão. A gente também... esse ano eu descobri. Descobri! Eu peguei emprestado lá no CEC e trouxe pra infantil, um cdzinho lá que tinha umas brincadeiras e eles tão assim encantados. A gente fez as brincadeiras musicais.

E: Você lembra de quem era o CD?

Silmara: É Parangolé. Mas ele é antigo já, mas ele é antigo na rede. Tem escolas que tinham. Eu sei que aqui tinha, mas uma funcionária parece que....não sei se estragou. Então acabou extraviando, então quando eu cheguei lá e descobri, eu já trouxe pra cá. E assim....eu to curtindo muito.

E: Que legal!

Silmara: E assim, o que eu faço aqui eu dou lá, o que eu dou lá faço aqui com eles. Então eles gostam muito dessas atividades. Tanto é que quando eles sabem que vai ter uma atividade assim, eles, nossa, eles vibram. Vamos fazer tal brincadeira do Parangolé? Ah vamos, vamos (risos). Tanto como essas, tem várias outras, né?

E: Tem. Tem um repertório bem grande, né? Vocês, os professores dessa escola, tem alguma sala que tem instrumentos, que tenha essas CDs, que tenha esse material ou não?

Silmara: Esses CDs são nossos, dos professores porque como já te falei. Se você deixa lá à disposição acaba sumindo, acaba estragando. Então cada um faz a sua maletinha. A gente tem a nossa e fica um pouco guardada, assim. Nós, professores, acabamos nos reunindo e fazendo uma maletinha, tanto de vídeos legais quanto de músicas.

E: E aí assim....além das músicas folclóricas e esse cd você lembra outros CDs que vocês costumam trabalhar?

Silmara: Hélio Ziskind, que ele é ótimo!

E: É, ele é bem legal!

Silmara: Tem o pessoal da Palavra Cantada, que ele é muito bom. Não tem como não citar eles.

E: Isso faz parte do repertório das crianças então. Esse tipo de música.

Silmara: Sim. A gente tem até uma coreografia, sabe (risos). A gente põe as vezes. Ah, vamos mudar um pouco, vamos colocar o rádio. A gente coloca as músicas, a gente vai fazendo, a gente vai seguindo a letra e assim, a gente tem até uma coreografia (risos).

A professora Neusa informou que há materiais da escola e cada professora também tem seu conjunto de materiais (DVDs, CDs, rádios, instrumentos variados, bandinha):

E: De materiais, o que vocês têm na escola? CDs, instrumentos....

Neusa: Ah! A escola tem alguma coisa, as professoras também têm, cada uma tem o seu e temos rádio, DVD da escola, tem tudo aqui.

E: E cada uma tem o seu kit?

Neusa: Tem. Uma troca com a outra.

E: E esses CDs geralmente são que tipos de CDs, que tipo de música?

Neusa: São cantigas de roda, sempre músicas pra crianças, nada da gente não. Quando vai ser de festa junina, também, nem de sertanejo nada. Só de criança mesmo. E agora esse projeto passado foi de música. Então teve vários ritmos pra eles ouvirem, dançarem, foi muito legal. Também aumentou o repertório.

E: Instrumentos musicais, você tem pra trabalhar?

Neusa: Tem. Tem uma bandinha que fica ali na outra sala e nós criamos também algumas outras coisas. Eu acabei levando pra casa. Devia ter deixado. Até dei o violãozinho para Fabiana da tarde, de uma caixa de papelão, eles construíram o chocalho acabei deixando lá.

E: E essa bandinha fica numa caixa?

Neusa: Fica. Fica numa caixa e quando a gente quer pega. Mas eles usam os baldinhos, aqui eles usam tudo. Tudo que pode bater eles aproveitam. São muito sonoros.

De modo geral, as respostas das professoras sobre existência de materiais para o ensino da música nas escolas referem-se basicamente a instrumentos (bandinha, violão, chocalhos, equipamentos para reprodução de CDs e DVDs e kits pessoais, que, saudavelmente, trocam entre si.

Uma professora citou o material de um projeto atual que contém orientação pedagógica sobre o ensino de educação musical para esse nível de ensino.

É importante observar que, embora a existência de materiais como instrumentos, CDs e DVSS seja um fator positivo, o problema que permanece é o que se faz com esses materiais, que atividades são propostas no sentido de trabalhar a música como linguagem.

No entanto, constatamos que o repertório musical infantil de qualidade está presente na prática de todas as escolas que foram visitadas. As professoras têm clareza do que é um repertório mais adequado para crianças de 0 a 5 anos e fazem a distinção entre músicas midiáticas e músicas pensadas para o público infantil nas quais a qualidade tímbrica, harmônica e de estruturação estão presentes. Apesar da problemática da utilização desse material ainda ser um fator importante, a seleção de um bom repertório no cotidiano da escola é um grande passo para o desenvolvimento da escuta musical.

A concepção das professoras em relação à função da música dentro do ambiente escolar irá interferir significativamente em sua prática. Essa prática está relacionada com os saberes experienciais, ou seja, aqueles que são construídos no dia a dia da sua profissão.

Quadro 14 - Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola

Rose	Silmara	Neusa	Luciana	Poliana
<p>Utiliza músicas no dia a dia da sua prática.</p> <p>Entende a música como linguagem:</p> <p>Procura trabalhar qualidades sonoras, como: duração, intensidade, timbres.</p> <p>Busca repertório infantil diversificado.</p> <p>Preocupa-se com a qualidade sonora dos instrumentos, mesmo quando se trata dos instrumentos de sucata.</p>	<p>Entende a música como auxiliar de alguma linguagem:</p> <p>Textual: criança canta e acompanha a letra para entender o texto.</p> <p>Corporal: as comemorações são baseadas em coreografias e a melhor forma da criança sentir é entendendo, cantando a letra da música.</p> <p>Matemática: canto para entender conceitos matemáticos.</p> <p>Manutenção da rotina: cantos de comando (entrada, higiene, lanche, saída)</p>	<p>Entende a música como auxiliar de atividades:</p> <p>Histórias: todas as histórias são acompanhadas de “musiquinhas”.</p> <p>Manutenção da rotina: cantos de comando (entrada, higiene, lanche, saída)</p> <p>Registro: as músicas são registradas em forma de texto e arte visual (desenho, colagem, dobradura) sempre com foco na letra da música.</p> <p>Festas escolares</p>	<p>Gosta muito de trabalhar com música. Iniciou sua carreira em escola particular que tinha na rotina o ensino de música.</p> <p>Entende a música como linguagem:</p> <p>Trabalha diversas possibilidades sonoras: instrumental, corporal, vocal.</p> <p>Está atenta as qualidades do som: timbre, intensidade, duração.</p> <p>Utiliza repertório infantil diversificado.</p> <p>Está atenta à apreciação musical.</p> <p>Percebe na música possibilidades de desenvolvimento social, cognitivo e emocional.</p>	<p>Entende a música como recurso auxiliar nas atividades de sala de aula.</p> <p>Canta músicas desvinculadas de contexto, faz gestos enquanto canta.</p> <p>Utiliza músicas de comando: lavar a mãos, lanche, hora da entrada e da saída</p>

Fonte: elaboração própria com base em Tardif (2014)

Embora não tenhamos realizado observação da prática pedagógica das professoras, obtivemos informações sobre como realizam a sua prática, por meio das tarefas/atividades que desenvolvem com as crianças, tal como Gimeno Sacristán (2000) define o currículo em ação.

As atividades desenvolvidas pelas professoras em sala de aula estão diretamente relacionadas com as suas concepções sobre a função da música.

O quadro 14 apresenta uma sistematização das atividades musicais realizadas pelas professoras participantes relacionadas com a sua concepção de música.

Ele evidencia a concepção de música como linguagem em duas professoras e em três, a visão de atividades musicais como auxiliares para a aprendizagem de componentes curriculares. Uma explicação para esta constatação pode estar relacionada à vivência pessoal de cada professora, de acordo com Tardif (2014), que constitui seus saberes pessoais.

Para Brito (2003) a música é orgânica e como tal necessita de vivência para ser compreendida, essa explicação também reforça a proximidade das professoras trabalharem ou não com um conteúdo musical.

Quando perguntamos às professoras entrevistadas como é o trabalho com música na escola tivemos diferentes abordagens. Porém, o que nos interessa no momento é a constatação de que a realidade alertada por Brito (1998), isto é, o trabalho com a música como auxiliar de atividades, ainda predomina no ambiente escolar:

Rose: Nós temos a proposta de trabalhar na terceira etapa o caderno de música! Então assim, nós temos que trabalhar algumas músicas e aquelas que as crianças demonstram maior interesse, fica o registro nesse caderno. Nós trabalhamos de diferentes formas e maneiras. Escolhemos a música, selecionamos, vamos cantando e dependendo do interesse do grupo é registrado nesse caderno.

*De diferentes maneiras! Ou você pode fazer um **desenho, uma colagem, um desenho surpresa, uma dobradura ou uma colagem com diferentes tecidos.** Tudo é feito em um caderno de desenho, aí tem o nome deles na capa e um símbolo, porque eles são pequenininhos então eles identificam assim. E aí hoje, por exemplo, eu vou trabalhar com eles o registro da música, então eu pego o caderno eles já sabem que é o caderno de música, então ali estão as músicas que eles mais cantam, que a gente mais canta e está registrado. Então vai a justificativa para os pais o nome da criança e aí eu registro todas as músicas.(grifos nossos)*

O caderno de música é o nosso, da 3ª Etapa (a professora pegou o caderno para mostrar)

E vira e mexe eu pego e eu vou mostrando e eles lembram da música inteirinha e vai mostrando e eles já sabem. A memorização é muito perfeita!

*Eu mostro, e eles lembram, só de mostrar eles já sabem. A memória, os gestos.... eles lembram mesmo, sabe? (mostrou uma página do caderno)
Essa eles amaram porque a gente representou, foi muito gostoso.*

Notamos que o “caderno de música” é na verdade um caderno de desenho, e a forma de registro da música está voltada à escrita ou às artes plásticas. Ressaltando também que uma das funções é mostrar aos pais o que foi trabalhado, porém bem provavelmente esse pai entenderá a “música” como um texto, pois não existe a referência musical.

Silmara: Aqui, na educação infantil é assim, a gente já começa o dia cantando. Seria o que a gente chama de hora social. A gente começa o dia cantando. Eu geralmente, como falei para você, como eu gosto de cantar e minha voz é forte, geralmente eu puxo as músicas e procuro ta mostrando pra eles músicas diferentes: tradicionais, infantis e antigas. Eu tenho um repertório, como eu te falei bem antigo. A turma conhece músicas bem diferentes e cantam muito bem.

*Trabalho com a turma de 5 anos. Então assim, eu também trabalho e entendo a sala de aula com música. **Nos textos que a gente dá, a gente escreve a música, acompanha com o dedinho para ajustar a fala e a escrita.** Procura uma palavrinha, vai mudando o dedinho conforme você vê a palavrinha. Quando você vê uma palavrinha, vai mudando o espaço da palavrinha. Onde que tá tal palavrinha na musiquinha, vamos cantar, cantando e mudando o dedinho. Então assim eles vão aprendendo também com a música. Então acho que a música, no infantil ela é muito importante (grifos nossos).*

De acordo com a fala da professora, a música exerce a função de identificação das palavras, ou seja, está totalmente direcionada à escrita, a linguagem musical propriamente dita é ignorada. A mesma professora quando fala sobre o projeto de formação continuada da prefeitura, faz a seguinte referência:

*Silmara: Agora vamos ter uma formação de novamente. Ele (o professor/músico responsável pela formação continuada) tem um trabalho maravilhoso. Parece que esse ano vai ser mais voltado para matemática. **Matemática com música**, eu não sei como é porque ainda não começou. (grifos nossos).*

Ainda questionando sobre outras possibilidades musicais na Escola a professora descreve a música utilizada na composição de coreografias:

*Silmara: **A música também em forma de dança.** Seria mais a dança, mas com música, lógico. Eles aprendem ritmo, tem que fazer o passo correto,*

*tem que ser dentro daquele ritmo. Eu tenho uma forma de ensaiar. Eu, como eu tenho essa facilidade....porque tem gente que faz 1,2,3,4 passos para esse lado, depois passo para esse lado, depois.... Não! Eu ensino meus alunos a hora da coreografia. Eu ensino eles no tempo da música. Escuta a música. **Nessa hora, nesse pedaço da música, aí você levanta o braço, entendeu?** Procuo fazer eles sentirem a música e dançarem de acordo... E eu percebi que a nossa turma, quando você ensaia desse jeito, quando você ensaia assim, eles sentindo a música, eles pegam rapidinho e eu percebi a dificuldade. Não, não é agora, você tem que dar três passos pra frente e acabavam brigando lá na hora por causa de número, de contagem e não é assim. A criança precisa sentir, né? Mas assim, em questão de instrumento, a gente até tem. A gente tem aí uns instrumentos assim, um chocoalhinho, um tamborzinho, mas é mais pra criança ta explorando. Você pode até trabalhar com ritmo. **Um chocoalhinho, faz um instrumentinho com eles, assim de sucata, acompanha....** (PS) (grifos nossos).*

Ao final, a professora aborda a questão dos instrumentos de sucata para exploração das crianças. E segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p.46):

Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos – pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. – muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons.

Outra função apontada pela entrevistada Neusa é a música na função de promotora de alteração de estado de humor, ou seja, a concepção que música acalma.

*Neusa: Eu acho a música super importante porque é a base de tudo. Porque quando eu vou ensinar....tudo o que eu vou ensinar para o aluno, desde a hora que eu vou começar uma história, eu começo com música. Hora que eu vou contar uma história, **eu já acalmo eles com a música.** Então eu acho que eles aprendem com música, eles acalmam com música, sentem a música como nós sentimos a música. Só que formação de música eu não tenho e eu não sei se está certo... A gente tem o momento social tudo certinho. Canta o tempo todo, **hora que você quer acalmar e cantar.** (grifos nossos).*

Segundo Brito (1998, p.46) “a música na educação infantil é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se

constrói”. Essa constatação está baseada na identificação da forma com que os professores polivalentes concebem o ensino musical ou a função da música dentro do ambiente escolar. Geralmente a música está atrelada à formação de hábitos como lavar as mãos, hora do lanche, momento de chegada ou despedida; festividades com ou sem coreografia como dia das mães, festa junina, páscoa, entre outros; memorização de conteúdos de outras linguagens como alfabeto, cores, tabuada; e quando busca ser um pouco mais próxima ao conteúdo musical ainda se mostra de forma imitativa utilizando as bandinhas rítmicas, geralmente com material sonoro de pouca qualidade ou ainda com movimentos corporais estereotipados.

Mesmo após 17 anos da publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ainda identificamos essa abordagem dentro das Escolas.

Ainda dentro do conjunto de atividades/tarefas desenvolvidas na escola, procuramos saber se elas estavam organizadas em Projetos de Educação Musical e as respostas obtidas estão sintetizadas no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15 - Existência de projeto na escola para a educação musical

Rose	Sim, este ano e um projeto realizado há dois anos.
Silmara	Não, mas acho que já teve.
Neusa	Não temos projeto este ano, mas tivemos uma vez.
Luciana	Existe o Projeto X e dentro dele tem atividades com música.
Poliana	Que eu me lembre, não.

Fonte: elaboração própria (2015)

Retomemos algumas falas para entender a natureza desses projetos e se a proposta dos mesmos é condizente com a proposta do RCNEI (1998) e a proposta pedagógica da prefeitura:

E: E aqui na escola tem algum projeto de música que vocês trabalham como um todo? Não só na 3ª Etapa, mas como um todo ou não, fica específico da 3ª Etapa que trabalha com música e as outras turmas fazem outro trabalho?

Neusa: Não, eu faço a música. A tia Rose também faz música de manhã, a tarde assim, já não faz música. Então cada um vai fazendo o seu trabalho.

E: Entendi. É mais individual. Não é um projeto da escola como um todo, né?

No entanto ela se refere a um projeto anterior:

Neusa: Mas nós já tivemos uma vez um projeto de música. Teve um CD, acho que do barquinho e nós trabalhamos ele inteirinho. Foi tão legal!

E: E tinha alguém, ou foram vocês que deram conta do projeto?

Neusa: Nós que fomos colocando do nosso jeitinho, trabalhando....

E: Pegaram o CD....

Neusa: E fomos trabalhando ele. Os temas de ar, fogo e tudo. Foi muito legal! Conhecer as músicas. Valeu muito a pena.

E: E aí envolveu todas as turmas?

Neusa: Todas as turmas.

Verificamos que esse projeto relatado pela professora Neusa está relacionado ao canto e à reprodução musical de um repertório específico contido no CD. Seria bastante enriquecedor se as professoras tivessem orientações de atividades de criação e exploração sonora, mesmo que vinculadas ao repertório pré-estabelecido. Porém, com base no relato da própria professora, não foi o que houve.

A professora Rose nos relata uma rica experiência:

Rose: Hoje em dia sim, nesse ano, por exemplo. Mas há dois anos a nossa proposta foi trabalhar com música sim, tanto que foi um projeto da escola como um todo e a Fabiana meio que contratou uma professora específica de música. Então ela vinha toda semana, ela vinha uma vez na semana para trabalhar com as crianças. Nós participávamos, cada turma tinha os seus vinte minutos e todo mundo passava, desde os bebês até a última etapa, então ela vinha e trazia...ela explicava para eles, aí ela tocava para eles, ela trazia os instrumentos, deixava eles tocarem, ensaiou com eles algumas músicas, então assim, mais como um professor de música mesmo.

E: E como é que foi essa experiência para a escola?

Rose: Nossa, foi muito enriquecedor, muito.

E: Foi durante um ano?

Rose: Durante um ano

E: Os professores participavam da aula junto com ela?

Rose: Sim, ela deixou também bastante...deixou um arquivo bem grande de músicas para nós, um repertório, nós temos no notebook, tem em um CD também, então ela deixou para a gente e foi muito bom! As crianças adoravam, tanto é que alguns pais chegavam a comentar na reunião.

E: E foi um projeto específico da escola?

Rose: Sim da escola

E: E você acha que isso modificou a realidade de música da escola?

Rose: Eu acredito que sim, porque embora nem todos os professores que tem essa questão da formação, do interesse mesmo, de gostar ou não também, dessa questão pessoal, mas mexeu com todos, porque música é uma coisa muito boa. E assim, nos sempre propomos festas, sempre foi trazido alguma coisa relacionada a música então...tem o marido de uma das educadoras que é da polícia e ele toca, então de vez em quando, quando tem comemorações ele vinha, convidava a banda para tocar para as crianças, já veio músicos que a gente contratou no dia das mães para receber as mães, com o saxofone, uma coisa bem diferente. Tem o marido de uma das professoras que é músico, então assim, vira e mexe tem essas sugestões e essas...

Essa experiência nos faz refletir que a presença de um profissional especialista em música pode envolver os docentes polivalentes e dessa forma mudar a realidade musical da escola. Parece-nos que esse projeto foi pontual, mas como possuiu uma característica marcante, vale a pena refletir sobre ele.

A professora Silmara relatou vários projetos voltados ao ensino complementar, ou seja, com as crianças do fundamental 1. Porém, na educação infantil já houve, mas não mudou a realidade escolar.

Silmara: Teve um, “Entre na Roda”, que eu acabei não fazendo, eu não sei como é que é, mas assim, músicas infantis tradicionais. Eu acho que eles estão sempre oferecendo sim coisas em relação a isso.

E: Mas isso muda a realidade da escola no dia a dia?

PS: É o que falei pra você! Depende de como isso é assimilado pelos professores, né. Eu acho que depende muito da vontade e da afinidade do professor. O professor também hoje Erica, a gente tem muita coisa pra desenvolver, muita coisa e eu confesso pra você que é uma corrida tão grande em cima de você dar conta do seu recado de conteúdo, o que você tem que passar, projetos, comemorações.... é uma loucura tão grande que se você não para ali pra respirar e cantar um pouquinho. Não, vou tentar fazer essa apresentação voltada para a música, se você não tem essa visão, você acaba não cantando.

O trabalho com repertório musical aparece em quase todas as falas e realmente houve uma modificação bastante grande em relação à qualidade das músicas utilizadas na educação infantil. Essa fala persiste em todos os níveis analisados. Porém, a função da música trazida

pela professora Silmara ainda é vista como um momento de descanso e não como um conteúdo importante para trabalho efetivo de uma área do conhecimento.

A professora Luciana desenvolveu um projeto próprio baseando-se nas orientações trazidas pelo Projeto X:

Por isso eu vou até te passar, que eu tenho esse ultimo projetinho que eu fiz porque a prefeitura está em parceria com o projeto, que é esse programa e num desses projetos que nos enviaram, um envolvia música. Então, eles amaram. Eles amaram, então quando a criança é...você envolve nesse tema que a gente está falando de música, é claro que com música de qualidade, da pra trabalhar muita coisa. Concentração, atenção, memória, a percepção do som, a sensibilidade, a criança fica mais sensível. É muito interessante que você percebe no grupo que aquela criança, aquele grupinho é mais sensível à música. Eu trabalhei os instrumentos musicais. Então apresentei os que estavam aqui. Então além da linguagem, de ampliação do vocabulário, com o nome do instrumento, a sensibilidade. Então eu fiquei escondida fazendo o som. Primeiro nós trabalhamos os instrumentos, né. Eles manusearam os instrumentos, depois eu não deixava ver, fazia o som. Então assim, eu percebi, você vai ver pelos registros que eles apuraram a questão auditiva, a sensibilidade. Um demorava mais, o outro “não já é esse”. Até agogô que não fazia parte do vocabulário deles, outros instrumentos e até mesmo as possibilidades de ampliação do conhecimento de mundo e do próprio corpo. Porque eu até trabalhei outra questão com eles, apresentando aqui, que eles nos enviaram um vídeo, como surgiu a música. Então comecei desde a época das cavernas. Comecei a conversar e mostrava, né, que eles já faziam instrumentos um pouco mais pra frente com o que tinha na natureza, ouvindo os sons da natureza e aí em determinado momento eu falei: - Bom, nós já vimos os sons. Será que a gente só produz sons com os instrumentos? Aí sempre tem um, né! Não, nosso corpo também faz. Aí virou uma bagunça (risos). Porque um assobiava, outro sapateava. Então eu falei: - Olha que legal! Então eu coloquei um vídeo que havia pesquisado antes na internet do Barbatuques. Ai que lindo esse Barbatuques! Aí coloquei depois a gente reproduziu, brincou disso. Nós fizemos a dramatização da Linda Rosa Juvenil. Precisei fazer umas 500 vezes. Tem as fotos. Eu participei. Eles amaram. Aí ouviram a musiquinha, ficaram dias cantando. Então assim, é um tema que da pra explorar e abrir, abre um leque de possibilidades. Então aí você está trabalhando a parte cultural, a parte do prazer, a parte do desenvolvimento da atenção, da concentração, de memória, a parte cognitiva e aí você amplia. A dramatização, eu passei para o papel a canção, conversei sobre a estrutura do texto, eles fizeram uma dobradura falando da história. Então você vai estruturando e saiu assim, eles amaram. Partiu de um tema. Uma brincadeira que uso muito, que sou uma tia meio maluca, e você vê a sensibilidade de alguns, eles adoram isso. As vezes está um tempo chuvoso e eu não tenho aonde ir. Oi tia, canta pelo nariz! (risos). Aí fico eu fazendo (cantando pelo nariz). Você tem que ver como eles adoram. Eu faço sons, até o Hino Nacional pelo nariz (risos). Eles adoram! Aí eles falam: faz

outra! Quantas vezes eu distraio eles brincando assim. E aí eu percebo que têm crianças que têm uma sensibilidade, que você toca: - Ai tia, essa música é da Galinha Pintadinha, essa música é o Parabéns. Então assim, eu acho que é muito legal ta trabalhando. E esse projeto em questão, que foi esse último de música, foi assim, muito apreciado por eles eu tive assim, um retorno muito positivo, tanto na ampliação do vocabulário que eles falavam os nomes. As vezes até eu me esquecia de algum nome (fomos interrompidas por um grupo de alunos chegando. Fomos para outra sala).

Este projeto que a professora Luciana relata vai bastante ao encontro do que é proposto no RCNEI. A partir de um tema ela conseguiu ampliar as possibilidades de exploração sonora e o resultado foi uma participação ativa e efetiva dos alunos. Por ser um exemplo bastante ilustrativo de que é possível o trabalho do pedagogo com a linguagem musical, optamos por incluir o projeto da professora em nossos anexos (anexo 2). Vale ressaltar que a própria professora nos enviou os registros e autorizou a inclusão do portfólio.

É interessante notar que mesmo sua prática estando em consonância com as orientações do Referencial, a professora Luciana não estudou este documento, assim como todas as entrevistadas, de acordo com o quadro 16, a seguir:

Quadro 16 - Conhecimento das professoras sobre o Referencial Curricular

Rose	Recebeu orientação sobre o Referencial mas não leu.
Silmara	Não conhece.
Neusa	Recebeu o material, mas não leu.
Luciana	Não conhece.
Poliana	Não conhece.

Fonte: elaboração própria, 2015

Ao serem questionadas sobre seu conhecimento sobre o Referencial curricular, nenhuma delas havia lido o capítulo Música do RCNEI (BRASIL,1998).

Apresentamos, a seguir, algumas falas das professoras sobre esse questionamento:

E: O RCNEI foi escrito em 1998. Quando foi escrito, quando foi feito uma proposta de se trabalhar música na educação infantil, você chegou a ter contato com esse material?

Rose: Quando veio o referencial curricular nós tivemos uma orientação e assim, cada um recebeu o exemplar...

Outra professora, Luciana, confessou que havia recebido o material do RCNEI, mas que não havia lido:

: *E: Quando foi lançado o RCNEI você chegou a ter contato com o capítulo sobre música, você leu?*

Luciana: Sinceramente não.

A professora Neusa também foi sincera em sua resposta:

Neusa: Pegar, sentar e ler eu acho que não. Deram os livros, mas eu acho que sentar e debulhar (risos) isso não foi feito não.

A professora Poliana, que é a mais nova do grupo diz:

Poliana: O Referencial cai no concurso, mas a parte de música eu não estudei porque não é importante. A gente precisa saber mais o que é pedido, né?

Independentemente dos acertos e críticas que o RCNEI possa ter sofrido desde sua implantação em 1998, é preciso apontar que um texto que deveria nortear, no nível do currículo prescrito, tal qual propõe Gimeno Sacristán (2000), embora tenha sido amplamente divulgado pela coordenação municipal, não foi lido por nenhuma das professoras.

Essa informação revela que a prática do professor está diretamente relacionada às orientações mais próximas – como o Projeto Pedagógico e da própria gestão da unidade escolar. Embora o RCNEI possa conter direcionamentos importantes para os diferentes componentes curriculares, se ele não for traduzido pelo Projeto Pedagógico e cobrado na unidade escolar ele deixa de ser uma referência para o professor, que dá prioridade para trabalhar os conteúdos escolares previstos pela gestão pedagógica. Essa prática está relacionada aos saberes curriculares de acordo com Tardif:

Ao longo de suas carreiras os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sobre a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2014, p.38)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo geral foi investigar a função da música na educação infantil da perspectiva de representantes dos três níveis interferentes na ação pedagógica: a autora do Referencial Curricular Nacional para educação infantil (música); a coordenadora da educação infantil da Secretaria Municipal da Educação; as professoras atuantes na educação infantil. O foco da nossa análise foi investigar a relação existente entre o que é proposto – o currículo prescrito e o currículo na ação, isto é, a prática relatada pelas professoras.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas, nos documentos orientadores do trabalho com música na educação infantil, fundamentada teoricamente nos autores que nortearam a pesquisa forneceram as respostas às nossas indagações.

Apesar do RCNEI não ser um documento mandatário, ele foi amplamente divulgado e mesmo que as professoras não tenham feito uso direto desse material, norteou a proposta pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. As DCNEI abordam os princípios da educação infantil e estão como base para toda a estruturação dessa fase, tendo como eixos norteadores a questão experiencial, lúdica, sensorial, de conhecimento de si e do mundo utilizando e integrando as linguagens expressivas. O RCNEI, especificamente o capítulo música, contribuiu com atividades mais voltadas às sugestões e principalmente à aquisição de repertório musical infantil, mas ainda há um longo caminho a percorrer. A função de escuta musical é um aspecto que precisa ser elogiado e reforçado como um grande avanço no ambiente musical das unidades. As professoras entrevistadas citam materiais de referência que estão disponíveis nas escolas e que servem de repertório para escuta e atividades musicais com as crianças. Dentro desses materiais podemos destacar: Palavra Cantada, Toquinho, Vinícius de Moraes, Helio Ziskindi. Todos constantes na sugestão discográfica do RCNEI e que foram citados de alguma forma durante as entrevistas.

Com exceção de alguns itens da discografia, existe uma grande diferença entre o que é proposto no RCNEI e o que realmente acontece no cotidiano da escola de acordo com o relato das professoras. Identificamos vários motivos que justificam essas transformações:

O primeiro deles refere-se à linguagem e aos conceitos utilizados no RCNEI são bastante específicos da área musical. Quando o profissional não possui muita intimidade com esses conceitos pode apresentar dificuldades para seu entendimento, deixando de ter significado e criando barreiras para transpor a teoria em prática. Isso é um grande entrave e que precisaria da orientação de um profissional que pudesse estabelecer o elo entre o que se propõe e as possibilidades de operacionalização. Por exemplo, quando o documento menciona a importância da improvisação musical, imediatamente remete a um conceito de música

bastante aprofundado e que levaria tempo e muito estudo para uma pessoa incorporá-lo em sua prática. Porém, em se tratando de educação infantil e práticas com crianças, essa concepção de improvisação sofre alterações importantes, facilitando a sua aplicação, como pode ser verificado no exemplo a seguir. Quando faço uma roda com várias crianças, todos tocando na mesma pulsação (acompanhando o som do coração) e, ao sinal do professor, apenas uma criança poderá fazer um ritmo diferente por 4 segundos e depois voltamos à pulsação e assim consecutivamente até que todos possam explorar possibilidades rítmicas, chamamos de improvisação. É certo que essa não é uma prática difícil para ser conduzida por um professor polivalente, porém ele precisaria ter a clareza de como o conceito de improvisação musical está proposto no Referencial.

Outro motivo para a operacionalização das práticas musicais na educação infantil refere-se à concepção equivocada, identificada na fala das professoras e da coordenadora da educação, de que é necessário existir um horário específico para trabalhar música, como se fosse algo dissociado de qualquer tema que já está inserido na rotina da turma. Para que fique bastante clara a proposta da linguagem musical fluente e de ampliação de possibilidades apresento um exemplo: o professor está trabalhando com o tema “ambientes”, ou seja, minha casa, minha escola, lugares que frequento durante o final de semana, entre outros. Além de relatos orais as crianças poderão construir diários de sons. Quais os sons que escuto na minha casa? (cozinha, quarto, banheiro, sala, quintal...); Quais os sons que escuto nos diferentes ambientes da escola? Quais os sons que escuto no caminho da minha casa para escola? E assim por diante. Essa prática da escuta pode transformar-se em uma composição sonora, em um registro com desenhos, gráficos sonoros e tantas outras possibilidades. Ou seja, dentro de um tema ampliamos as possibilidades utilizando recursos da linguagem musical. As crianças poderiam, por exemplo, compor uma música com o tema “Batuque na cozinha” onde teriam clareza de tudo o que estariam executando, pois partiram da escuta para uma criação. Mais uma vez o professor polivalente teria toda condição de mediar essa proposta, bastando para isso entender que a linguagem musical está presente em simples ações.

Outra dificuldade identificada que faz com que a proposta se distancie do ambiente escolar é a falta de interesse dos profissionais em ler e procurar entender o que está sendo sugerido nos documentos como é o caso do RCNEI. Segundo Tardif, os saberes experienciais são considerados como o núcleo vital para a prática pedagógica, mas para que esses saberes possa ser ampliados é necessário que haja um equilíbrio maior entre os saberes disciplinares, curriculares ampliando as possibilidades dos saberes experienciais. A prática do estudo, da pesquisa, a curiosidade por novos instrumentos e possibilidades deveria ser constante na vida

de um professor. Quando essa busca por novas possibilidades está presente nos professores essa prática desejável acontece. Esse foi o caso da professora Luciana que aguçou a curiosidade de seus alunos por meio de sons corporais, instrumentos não convencionais, ampliando significativamente o projeto que a princípio foi imposto pela coordenação e modificado com o envolvimento de sua turma de alunos. Vale ressaltar que esse mesmo projeto, em sua forma original, foi distribuído para todas as professoras que não citaram a atividade e provavelmente apenas executaram o que estava ali estipulado.

Em relação ao projeto pedagógico, a Secretaria Municipal da Educação toma como base as DCNEI, conforme já mencionado, procurando contemplar as sugestões do RCNEI, mas a própria coordenadora relata a dificuldade de entendimento dos conceitos musicais. Algumas medidas importantes foram implantadas na tentativa de melhorar a prática e instaurar a música no ambiente escolar. Dentre elas podemos citar: a) os Cursos de formação continuada; b) os Projetos de parceria com a universidade.

a) Os Cursos de formação continuada, embora oferecidos, não apresentaram um resultado satisfatório, pois, de acordo com o relato das professoras e da coordenadora, o ambiente escolar foi pouco modificado. Existe também uma grande dificuldade em relação à abrangência desses cursos pois precisariam atender ao grande contingente de professores distribuídos nas várias unidades escolares, tornando praticamente impossível a participação de todos os envolvidos em projetos com uma certa continuidade e não apenas participando de formações pontuais que não trazem resultados duradouros para a modificação da prática musical na educação infantil.

b) Projetos em parceria com a Universidade constituem iniciativas interessantes no sentido de proporcionar às professoras um material de estudo para ampliação de sua prática. Porém, se as propostas apresentadas forem utilizadas como um manual de ações, conforme verificamos, não estimularão a participação criativa dos principais agentes envolvidos: professor e aluno. Em muitos momentos o material oferecido parece não ter significado para o professor que acaba trabalhando a atividade como um mero cumpridor de tarefas. Se defendemos a necessidade de um profissional criativo e autônomo, a prática relatada nos leva a um professor reprodutor e dependente de um planejamento que foi elaborado por uma equipe distante das suas reais necessidades.

As professoras entrevistadas identificam a importância de um ambiente sonoro musical na educação infantil, porém relatam as dificuldades que encontram para trabalhar essa linguagem com segurança e certeza de estarem no caminho mais adequado.

- 1) Indicam que os cursos que já frequentaram foram interessantes, mas que no curto prazo acabam se perdendo e que não são efetivados no cotidiano escolar.
- 2) O material oferecido pelo projeto da Secretaria da Educação em parceria com a Universidade possui poucas atividades musicais e quando sugeridas são praticadas, mas de forma isolada, sem continuidade.
- 3) As atividades musicais em muitos momentos apresentam-se relacionadas às festividades. Embora reconheçam que esse não é o objetivo principal da música na educação infantil, é uma possibilidade para mostrarem às famílias o que estão trabalhando de forma lúdica e sistematizada com as crianças.
- 4) O caderno de linguagem musical é uma atividade instituída para todos os alunos da 3ª etapa e não existe qualquer tipo de questionamento ou resistência das professoras na construção desse caderno, pois ele registra as músicas que foram cantadas com as crianças durante aquele ano e isso parece bastar para justificar o trabalho musical durante essa fase.
- 5) As professoras identificam as mesmas dificuldades que a coordenadora em relação aos cursos de formação continuada. Alegam que é bastante difícil a participação por questão de tempo, localidade e organização da vida pessoal e profissional para encontrarem disponibilidade em participar.

Os representantes dos três níveis participantes da pesquisa relatam entender a função da música na educação infantil como uma prática essencial para o desenvolvimento social, afetivo, físico, cultural e cognitivo da criança.

O nível mais amplo, representado pela autora do RCNEI, capítulo música, pauta-se na abordagem da música como linguagem e traz toda fundamentação teórica com ênfase na prática mostrando que é possível o trabalho de exploração sonora de forma lúdica, integrada, com liberdade de estratégias promovendo às crianças de 0 a 5 anos vivências musicais que irão contribuir no seu desenvolvimento enquanto ser social e cultural. Teca confirmou na entrevista que, embora o capítulo música do RCNEI tenha sido escrito há 18 anos, sua concepção de música na educação infantil continua inalterada. Todavia, foi identificando ao longo do tempo as dificuldades em trazer para o cotidiano da escola as possibilidades propostas pelo RCNEI. Essas dificuldades estão relacionadas à atuação dos professores e também à falta de coerência entre o que se fala e o que se faz.

O nível intermediário, representado pela coordenadora da educação infantil da Secretaria Municipal da Educação, contempla no projeto pedagógico conceitos musicais para

serem abordados dentro da linguagem de artes, desenvolvendo alguns projetos para instrumentalizar as professoras para a prática musical com as crianças.

O nível mais restrito, representado por cinco professoras da educação infantil, revela que as professoras cantam com seus alunos no dia a dia, desenvolvem alguns projetos com músicas e acham fundamental ter um ambiente musical na educação infantil, ofertando às crianças músicas de qualidade.

Portanto, podemos concluir que, apesar de todos os envolvidos acreditarem que a música deve estar presente no cotidiano da educação infantil, ainda existe uma distância bastante significativa entre o que é proposto e o que as professoras relataram sobre sua prática.

Como pesquisadoras envolvidas em um mestrado profissional, temos como propósito refletir sobre estratégias que possam se não solucionar, ao menos amenizar essa distância identificada no decorrer do nosso trabalho. Para tal, trazemos as seguintes sugestões:

- 1) Formação Inicial: para que os professores polivalentes possam trabalhar com a linguagem musical de acordo com o proposto, é fundamental que os cursos de formação possuam em sua grade curricular a disciplina específica de música trazendo uma proposta de ampliação do universo cultural dos alunos, estratégias que estimulem a criatividade, práticas e vivências musicais.
- 2) Formação Continuada: outra possibilidade seria uma parceria entre o município e a universidade promovendo cursos de especialização em música na educação infantil. Por ser um curso de especialização, a carga horária mínima deve ser de 360 horas o que ampliaria bastante as possibilidades de estudo, vivências e reflexões. Mesmo que essa iniciativa não abranja todos os professores da educação infantil, aqueles que participarem poderão se tornar agentes multiplicadores e referência para o trabalho musical dentro do ambiente escolar.
- 3) Ampliação da prática: essa estratégia consiste na presença de um professor especialista, no caso um educador musical, nas unidades escolares. Este profissional terá em sua carga horária uma aula semanal para cada turma. O professor polivalente deve fazer parte dessa aula e terá como desafio ampliar, durante a semana, a proposta trabalhada na aula de música. A cada semana será apresentada uma nova proposta que deverá ser diariamente ampliada. A presença desse professor será semanal durante um ano e deve fazer um rodízio entre todas as unidades da rede de ensino municipal. Esta ação proporcionará a musicalização consecutiva entre professores e alunos fazendo com que o ambiente da educação infantil esteja envolvido por atividades musicais que

sejam significativas e possam dialogar com todas as outras linguagens exploradas na educação infantil em prol do desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, C. R. A. As necessidades formativas em educação musical: um estudo na formação inicial da Pedagogia UFSM. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2007, Blumenau, Santa Catarina. **Anais...**Porto Alegre: ABEM, 2007.

_____. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS. Vol.19, n.37, p.76-94, 2013.

BELLOCHIO, C. R. A. e GARBOSA, L. W. F. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical – LEM – UFSM/RS. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel n.37, p. 247-272, 2010.

BELLOCHIO, C. R. A. e GARBOSA, L. W. F. (Org). **Educação Musical & Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2014

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2004.

BRASIL, **Lei nº 4024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

_____. **Lei nº 5692** de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF.

_____. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, vol. 3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9610, de 19 de fevereiro de 1998, Brasília – DF. 1998.. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. 36 p.

_____. **Lei nº 11769** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF.

BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, Volume 16, p. 7 – 16, 2007.

BRITO, M.T.A. Música. In: MEC/ Secretaria de Ensino Fundamental. (Org.). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 1ed. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3, p. 9-269.

_____. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

_____. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2003

CERISARA, A.B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e sociedade**. Campinas, vol.23, n.80,setembro/2002, p.326-345.Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 de dez.de 2015.

DIANA, F. **O brincar nas formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola**.2015. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação-Centro de Ensino Universitário UNIARA, Araraquara, 2015.

DINIZ, J. A. R. **O percurso formativo musical de três professoras: o papel da música na formação inicial e na atuação profissional**.2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos,São Carlos, 2006.

ESPERIDIÃO, N. **Educação Musical e Formação de Professores: uma relação dialógica entre os sujeitos e os saberes das Ciências da Educação e da Música**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Pesquisa em educação musical na formação inicial e continuada de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, 6. **Anais**, pag.31, Santa Maria, RS: UFSM, 2006.

_____. Professores Generalistas e a Educação Musical. In C. R. Bellochio & C. A. Esteves (Eds.), **Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM**, Santa Maria, Brasil: UFSM. p.26-37, 2001.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, v.12, n.03, pag. 21-29, Porto Alegre, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HENRIQUES, W. S. C. **A educação musical em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

NEVES, C.V.M.; STEIN,E.K. Conteúdos para a educação infantil: o que apontam os documentos oficiais. In: II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DAS CRIANÇAS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SPANEVERELLO, C. S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. 2005, 128 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria,2005.

SCHROEDER, S.C.N. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, v.12, n.03, pag. 21-29, Porto Alegre, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 7^a. Ed., 2002.

WERLE, K. A educação musical na formação e nas práticas de professoras dos anos iniciais: analisando repercussões de oficinas musicais. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUCPR, 2009.

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A AUTORA DO CAPÍTULO MÚSICA, DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificação

Nome: Maria Teresa (Teca) Alencar de Brito

Atribuição: Autora do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Capítulo Música

Breve Currículo: possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Faculdade Paulista de Música (1975), graduação em Bacharelado em instrumento - piano pela Faculdade Paulista de Música (1976), mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Criadora da Acronon - Atividades Pedagógico-Musicais e Com.Ltda - Teca-Oficina de Música - núcleo de atividades musicais voltado à formação de crianças, jovens, adultos e educadores . Professora Doutora concursada, no Departamento de Música, no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Educação Musical desde agosto de 2008. Tem experiência nas áreas de Música e Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: música, educação musical, criação, crianças e educação infantil. É membro da ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, Vice-Presidente do FLADEM - Fórum Latinoamericano de Educação Musical e membro do Comitê Acadêmico do Movimento Latinoamericano e Caribenho da Canção Infantil (Plataforma Lattes).

Roteiro

1. Como se apresenta o ensino da música na educação infantil?
2. Várias pesquisas apontam para a problemática da formação do professor polivalente e seu pouco ou nenhum conhecimento musical para trabalhar a música como linguagem própria. Como você analisa essa situação e quais as sugestões para um caminho de maior autonomia e segurança da prática pedagógica em educação musical desse profissional?
3. Sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:
 - a. Quais eram as expectativas quando a proposta foi elaborada?
 - b. Houve planos de ação para garantir a proposta dentro do ambiente escolar?
 - c. Existe hoje um elo entre o proposto e o real?

4. Você oferece curso de formação para educadores. Qual o perfil dos profissionais que procuram a capacitação?
5. Você conhece outras iniciativas de formação em educação musical para professores de educação infantil que apresentam resultados eficientes dentro do ambiente escolar?
6. A que você atribui a eficiência ou o fracasso?

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A AUTORA DO CAPÍTULO MÚSICA, DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Depois de contatos telefônicos e por e-mail, conseguimos agendar uma entrevista com a autora que foi realizada na sede de sua Escola de Música (Teca Oficina de Música - SP) onde mantém um núcleo de formação continuada para educadores e atividades de música em geral.

Transcrevemos, a seguir, a entrevista que durou cerca de 1h30 minutos. Adotaremos a abreviatura E para entrevistadora e T para Teca. Retiramos alguns trechos que se referiam a assuntos pessoais que não tinham nenhuma relação com o foco da entrevista.

Na transcrição, para garantir maior autenticidade, procuramos preservar as características da oralidade na fala da entrevista e da entrevistadora.

E: Eu vou te explicar o que é o trabalho na verdade, vou partir de 3 âmbitos, do macro até o micro, pensando o que é proposto para a música na educação infantil, que eu tenho você como referência, o projeto pedagógico da secretaria municipal de Araraquara, como eles pensam a música, eu já peguei o projeto, já fiz a entrevista com a coordenadora pedagógica, então, como eles pensam a música dentro das creches de Araraquara, e cinco professoras que elas vão me contar como elas trabalham com a música. Então é, o que é proposto, o que deveria ser a música dentro da escola e o que realmente acontece. Queria saber suas expectativas com base no referencial o que é a música dentro das escolas, você como educadora, como contribuir para que a música seja efetiva dentro das escolas. Vejo que o ideal está bem longe da nossa realidade, dentro da educação infantil, dentro das creches. O ensino fundamental prevê hoje um especialista, só prevê, ainda não acontece.

T: Não é que prevê, a lei 11769 não exige um especialista, que seja um conteúdo obrigatório da área de artes. Por isso que essa lei é dúbia e abre um precedente para as coisas ficarem como estavam. Como está dentro de uma área cabem outras disciplinas, mas não é isto que acontece. A área de artes cabe artes visuais...então muitos lugares continuam como eram, o professor de artes, esse para o ensino fundamental. Tenho um aluno na USP que fez uma pesquisa em iniciação científica em 2012 e ele queria ver como estava a questão da implantação nas escolas públicas pois o prazo era até 2011, ele foi abrindo, pois não conseguia encontrar. No início seria o fundamental, em uma escola tinha um professor de geografia que tocava violão e preferia do que a disciplina dele mesmo, em outra escola tinha uma moça que estudou em conservatório, depois fez um pouco de aula de yoga, então ela era professora de educação artística e fazia algumas coisas, mas também não era...

E: Eu vejo assim o movimento de formação do professor de artes com curso mais direcionado, não existe mais o curso de educação artística e sim as habilitações específicas,

talvez a médio e longo prazo nós tenhamos esses professores mais especializados, mas ainda falta muito...

T: Aqui em São Paulo tem cursos pela prefeitura e tem alunos da UNESP que tem licenciatura em música, tem um que é até professor aqui, ele prestou concurso na prefeitura, ele passou e foi aprovado. Depois ele perdeu todas as aulas porque a habilitação dele não era educação artística...então...a USP foi uma das últimas universidades a mudar o nome. Quando eu entrei lá ainda era educação artística com habilitação em música, embora sempre tenha sido em cima de música, mas o nome era educação artística. Cada um fazia na sua área, eles não tinham o curso de educação artística, mas tinham o nome. A gente luta para mudar, cada área ficar com seu nome, com isso acabou e os alunos também correm o risco de ficar sem as aulas porque o nome do curso não é educação artística.

E: E é uma dificuldade com o curso, né? Eu dou aula na EAD da UFSCar para o curso de educação musical e os alunos sempre, sempre reclamam que em concurso não existe. Abre assim como professor complementar, de oficinas extras, para período integral, aquele que dá oficina no horário inverso das aulas, umas estratégias e projetos...ah, escreva seu projeto para esta escola...

T: Continua um pensamento extracurricular...e vai indo né ...é uma realidade dura...

E: É também acho...e aí Teca a educação infantil especificamente, como que você enxerga isso hoje, as escolas, a formação dos professores?

T: Nas escolas públicas...Olha eu enxergo este mesmo olhar, eu acho que falta uma atualização, eu percebo assim, mesmo essa coisa do referencial que é um documento que apontou na época não só para a área de música, acho que é um documento importante que trouxe uma outra concepção na educação infantil, principalmente esse documento o volume “conhecimento de mundo” que trata disso, várias linguagens, várias coisas...eu acho que isso provocou um movimento, eu não diria que não teve nenhum ganho, mas eu acho que ainda a mudança é muito pequena porque passa pela questão da formação, então eu tive, por exemplo, uns anos bem...logo que o referencial foi publicado ainda tinha umas formações um trabalho em São Bernardo, alguns trabalhos no interior, no Espírito Santo e eu me deparava às vezes com coisas bem interessantes até. Uma vez em Vitória nessa formação que eu fui fazer, era eu e uma outra pessoa da área de música, de artes visuais e ao mesmo tempo que tinha gente que sabia fazer, tinha gente que falava a gente vai lá e nvjksfdgbsjvbj....(enrola) Tinha uma rapaz que começou a contar o que ele fazia em sala de aula, isso e aquilo, que trabalhava com sonorização, aí tinha umas moças que disseram “Ah! você faz isso então você trabalha com música?” E ele falou que não. “Então como você faz isso?” Ele disse: “Lendo o referencial. Eu li experimentei e comecei a fazer com as crianças...” Então eu lembro que eu fiquei feliz quando ouvi aquilo porque percebi tinha uma coisa aberta e quando eu escrevi aquele documento a parte que eu mais fiquei focada mesmo era naquilo que são as orientações didáticas e que eu tentei fazer sempre do meu jeito, do meu modo que é até hoje de compartilhar coisas possibilidades sempre apontando essa possibilidade de que não precisa ser aquilo, não é uma receita, mas é um caminho e você pode aproveitar as coisa com seu grupo, pode criar outras áreas, sempre minha preocupação é essa não ditar regras se não as pessoas

acham que tem que ser assim, mas abrir possibilidades, e contando as minhas experiências inclusive coisas muito simples que eu falo o trabalho com criança na educação infantil que não precisa ser músico para fazer aquilo, jogos de improvisação que você possibilita que a criança trabalhe com algumas questões sonoras e músicas com as quais ela tenha contato mas não é aquela abordagem tradicionalista que fazer música é só cantar todo afinadinho, é um campo aberto e eu acho que isso vem desde aquela época. Por outro lado, eu vi, desde aquela época também, por exemplo, uma vez eu fiz uma formação numa prefeitura e aí eles me chamaram e eu fui e, quando eu cheguei lá, eu tive a surpresa de ver que não era só eu que estava lá, era uma coisa muito maior tinha pessoas de várias áreas e também de música. Eu lembro que tinha eu mais umas três pessoas cada um dando o seu e aí eu fiquei assim perplexa de ver isso porque , tudo bem que tivesse outras pessoas, mas nenhum de nós sabia da existência do outro e cada um de nós fazia uma coisa assim....

E: Uma coisa diferente (risos).

T:Então eu sabia que eu estava fazendo uma coisa coerente com, tinha um referencial, agora tinha um rapaz que ele nem era um educador musical, era músico e estava usando as horas que ele tinha para ensinar as professoras a lerem ta-titita, uma coisa que não tinha nada a ver...e a outra professora pediu exatamente uma crítica ao trabalho que o músico fazia, essa ideia de bandinha super fechadinha e a outra tinha as coisas de bandinha e eu lembro que eu falei, mas é isso que eles têm, mas a escola tem instrumentos, mas com isso vocês podem explorar...

E: de várias formas...

T: O que ela fazia era colocar uma música e percussão, eu fiquei muito decepcionada. Igual outra vez eu cheguei para, naquela época eu fui para Fortaleza até eu escrevi um trabalho lá que eles pediram para trabalhar com professores da educação infantil, e aí eu fiquei sabendo porque na época estava tendo aquele negócio de Parâmetros em Ação e também tinha coisas pra educação infantil e já tinha ido uma outra pessoa lá antes de mim, porque a vez que eu fui não era nem esse projeto do governo era um convite da secretaria do trabalho. Sei lá quem era responsável, enfim era um convite localizado e me pediram para fazer um trabalho pra ele e tal, mas aí ele me contaram também que já tinha ido outra pessoa que foi dentro da equipe do governo mesmo e o que ela fez lá não tinha nada a ver com o referencial. Então é muito complicado às vezes as pessoas criticavam este documento e falavam , mas o documento é muito bom pra quem é professor de música e pra quem sabe fazer as coisas e, primeiro ,eu nem acho que é só pra isso, ele não ensina a tocar ele não tem partitura ele não tá focado nisso , ele abre possibilidades pra que você depois vai trabalhar o repertório que você tem no seu lugar, tem sugestões , discografia tem umas coisas meio abertas e uma ampla reflexão sobre o que é música comunitária, e pra crianças ...e daquela época pra cá isso é uma coisa que eu amadureci mais também , porque depois disso que eu fiz mestrado e doutorado, e no doutorado eu fiz em cima do meu trabalho e eu trabalho muito com isso ...(interrupção para falar com um funcionário e falar da produção do CD)

T: Então, voltando, estava falando do doutorado desta coisa das formações se cada vez mais eu fui trabalhando com o conceito, que é ideia de música, porque mexe um pouco com essa

coisa de que música é só isso, música é, como se música fosse só notas musicais , ou gêneros musicais, então música é canção , música é ritmo, harmonia, melodia, e eu fui ampliando isso pensando muito nas crianças, por um lado acho que tem essa influência de eu ter estudado muito com Koellreutter um tempão que tinha uma coisa de ampliação mesmo do que é música e trabalhar muito com as coisas da música contemporânea e comecei a me voltar muito pra isso, a música das culturas , quer dizer você perceber que música é esse jogo expressivo de relações entre sons e silêncio e vi o modo que ele pode acontecer varia né, depende da cultura, do tempo, então é uma coisa de tempo e espaço que tanto acontece no mundo como acontece na vida de cada um. O que é a música para uma criança de 2 anos, 1 ano? Ele faz música? Eu acredito que sim, desde o bebê faz música, só que ele não faz música dentro de uma estética tradicional, pulsada, rítmica, por mais que tem gente que fala que tem criança de 1 aninho que já marca , sente o pulso, eu falo “Ah, é verdade!” mas isso não quer dizer nada. Na verdade, ela tem percepção, ela tá atenta, mas o que conta na verdade é a consciência, então, em que medida ela vê aquilo como um valor musical. Acho que isso que é diferente, eu tenho pra mim em casos de crianças maiorzinhas de 3 anos que a criança ela pode estar lá acompanhando uma coisa que ela está ouvindo, acompanhando no pulso direitinho da mesma forma que se ela se distrair aqui ela começa a tocar fora do pulso e, pra ela, aquilo não é nenhum problema porque ela não associa que você fazer música tenha que tocar uma coisa certa. É orgânico, fazer música é produzir sonoridades, a criança está muito mais neste universo da produção de sonoridades, jogo de escutas e que estas questões mais ligadas à música tradicional elas vão se colocando porque ela está imersa no mundo, porque ela ouve canções desde que ela nasce, canta cantigas, mas eu trabalho muito com isso, com essa polaridade até que eu vejo, uma coisa é a música que a criança escuta, que ela vai aprendendo a cantar , acho que a canção é o primeiro gênero que fecha importante, que vai dando assim né uns contornos de desenho melódicos, de pulso e outra coisa, por exemplo, quando a criança tem a chance de pegar em um instrumento e aí ela explora e você percebe que é um outro jeito porque é um pensamento ela vai dentro de uma estética de precisão. Eu já tinha tudo isso naquela época, por isso eu até aponto isso , coisas que você pode fazer de jogos de improvisação trabalhando outras questões contraste de intensidade, contraste entre som e silêncio, deixar que a criança pegue o material e toque do jeito que ela quiser pra que ela explore o material e não é assim, que você deixe, que eu vejo mesmo assim na escola de música e é uma coisa tão arraigada essa concepção tradicionalíssima de música que eu vejo os pais que, às vezes, eles vêm aqui conhecer a escola e vêm aqui na sala e, se a criança quer tocar um tambor, tudo bem, mas, às vezes, ela fala “Quero tocar piano”. É muito comum que as pessoas falem “não, piano não pode, piano é só da professora. Tem que estudar, precisa crescer...” E se eles começam a tocar os pais falam que vai desafiar, porque a escuta do que não é harmônico é desafinado, mas eu falo “Pode tocar sim que depois volta tudo ao normal...”risos

E: Deixa eu te contar um segredo, desafina se não tocar...

T: Não é porque é uma criança deste tamanho, não é porque ela está tocando incompleto, mas essa é a percepção e eu sempre defendi que as crianças podem tocar, e ela está tocando, ela está trabalhando com outros parâmetros , às vezes ela descobre, de repente, e tem essa coisa , essa coleção de falas das crianças sobre essa percepção. As crianças menores elas acham que

elas sabem tocar todos os instrumentos, porque pra elas a primeira questão é a questão do gesto, e elas não estão erradas, tocar então tem isso no meu livro... conto alguns casos, depois, na minha tese, muito mais. Os pais entregam muito pois dizem “ Você não sabe tocar” Vários anos atrás veio uma criança, ele tinha uns quatro anos, e no meu escritório tinha um piano e aí, enquanto eu conversava com a mãe, ele ficou improvisando lá, explorando, e eu fico sempre ligada porque eu fico escutando e vejo que não é nada à toa. Ele começa a descobrir os graves, depois os agudos, faz os montes depois uma de cada vez, as pretas e aí ele resolveu chamar a mãe pra tocar com ele, e a mãe aproveitou esse desfecho pra dizer “ A mamãe não sabe tocar porque mamãe nunca estudou, nunca aprendeu. Só papai que sabe tocar, que estudou e toca tão bem, mas por isso que a mamãe vai pôr você aqui nesta escola, porque daí você vai aprender.” E aí o menino disse “Não precisa não, eu já sei tocar. Vem aqui que eu ensino você... Literalmente ele falou é só apertar que o som sai...eu amei isso, foi o primeiro de uma série. Aí eu comecei a colecionar essas falas, porque a mãe olhou pra mim e foi muito significativo porque essa mãe era professora de artes visuais, e a gente estava justamente falando sobre isso, de concepções, o ensino da música, o ensino da arte; De repente ela se tocou que ela tinha se traído nisso porque ela estava falando isso da necessidade de uma abertura da ampliação , a mesma coisa que eu falava em música, ela falava em artes visuais, como tinha esses estereótipos de como tinha a arte da criança, e como está hoje e fazendo este paralelo a gente junta, e de repente ela percebe que ela se perde totalmente porque a mamãe não sabe, só o papai, e a vovó e a mamãe vai pôr você aqui e você vai aprender, e ele !não, eu já sei...” e, olha, muitas crianças... Outro dia um que eu lamentei muito veio um menino aqui que ele ficou naquela sala tocando e ele não queria sair de lá. Ele amou, mexeu brincou, adorou, a mãe até subiu aqui, a gente ficou conversando enquanto ele ficou lá. Depois de muito tempo, ele subiu, e aí a gente estava aqui acabando a conversa. Aí ela falou “E aí, você gostou daqui?” ele falou “Gostei”. “Muito legal né? Então você quer vir aqui, vou te matricular, aí você vem aqui pra aprender a tocar e ele, na lata, falou “Não”. E ela falou “Mas você não gostou?” O menino disse “Gostei”. “Então porque você não quer vir?” “Porque eu já sei tocar.” Ele disse que gostou da brincadeira, mas se era um lugar pra ele vir aprender ele disse que não precisava, pois já sabia. Então falo isso pros pais, quando ele vem conversar comigo eu digo ele não está vindo aqui aprender, ele vem fazer, porque é isso que eu digo é um estágio de consciência, para ele, tocar é produzir sonoridades, e não tocar as escalas, notas, ritmos precisos, chegar a um resultado reconhecido que pra você é bom, é produzir sonoridades, é a música da sonoridade...e isso vai mudando. Essa mesma criança que num estágio fala isso, depois, quando ele consegue tocar música, nem que seja a casinha da vovó, mas quando ele escuta o que ele está fazendo, aí ele vai migrando para a estética da precisão, começa a entender que, se ele quiser tocar uma melodia, tem uma ordem, você pode tocar outra, criar mais, é uma mudança de percepção e de consciência. O que eu defendo é que a gente tem que trabalhar com isso e a educação infantil é esse campo aberto...

E: Uma das minhas grandes angústias é porque se fala o quanto falta desse profissional de música pro ensino fundamental, é imprescindível que as crianças pequenas tenham isso. Se existe a possibilidade de explorar esta idade de até 6 anos de idade na educação infantil, o depois é muito mais fluente.

T: O que eu vejo na educação infantil, hoje em dia, é mesmo assim, das escolas regulares a gente tem essa realidade, nas escolas particulares hoje em dia a maioria tem professor especialista, mas as escolas os professores vivem em função de preparação de festinhas, acabam fazendo repertório em cima de canções, mas eu falo não tenho nada contra canção, também a gente canta, mas eu defendo isso, música não é só canção, entendeu, e eu acho que se desconsidera até isso. Eu acho que trabalhar canção com a criança é você abrir espaço para ela improvisar, inventar canções, você trabalhar com outras afinações, não ficar achando eu só canto as canções tradicionais porque eu estou desenvolvendo isso. Tudo bem, vai desenvolver mas não precisa fechar muito, tem a questão do potencial da criança de inventar acho que tem que ter o equilíbrio, aí você entra em contato com o repertório que existe dessa maneiras e vai buscar coisas interessantes e também você abre espaço pra invenção, pra improvisação. Eu sou bem contra essa ideia de só trabalhar com o tradicional e fechado, eu acho que você fecha os ouvidos inclusive para outras possibilidades do fazer musical. Com isso também as pessoas não se acercam com a música contemporânea de outras culturas, pois tudo aquilo que não está dentro do meu formato passa a ser visto como não música, então eu acho que todos somos de todas as culturas de todas as épocas, somos humanos e tudo isso que está aí nos constitui. Acho muito importante você respeitar tudo, então eu acho assim mesmo as crianças menores elas têm que ter espaço pra inventar, cantarolar, elas são muito mais improvisadoras do que compositoras, mas acho que são espaços de criação e o que eu vejo na escola regular, na escola particular muitas tem aula de música nem sempre muito criativas, muito abertas, muitas ficam só em função de preparar festinhas, cantar no dia das mães...

E: Mas é muito barulho...a exploração musical na escola, e eu falo que, na visão de gestores, é um espaço de silêncio, é uma coisa muito complicada isso... E aí não tem como você trabalhar sons, explorar e criar, dentro de total silêncio e aí acaba atrapalhando, então vai preparar pra festa fica um pouco mais comportado dá pra trabalhar melhor, tem outras engrenagens aí que amarram ...

T: Às vezes tem coisas que eu falo, sinceramente, seria melhor se não tivessem...e as escolas públicas têm essa dificuldade. Ainda não tem o especialista e os professores se assustam muito com a coisa da música e a música é muito usada como condicionamento dentro de uma pedagogia muito tradicionalista, condeno totalmente, abomino totalmente, você canta quando chega, canta quando sai, canta pra tomar lanche, sabe, eu falo isso direto “quem quiser continuar fazendo eu lamento profundamente, mas tenham consciência de que isso não é música...”

E: E sabe Teca eu entrevistei uma professora, mas eu tenho visto muito isso também. Na cabeça das pessoas existe muito isso, porque, o mercado de cd, até a Palavra cantada, “Ah isso é muito de qualidade” é música boa sim, mas o que está acontecendo eu substituo essas músicas de entradas por aquela música que falaram que é de qualidade, que dá pra colocar no rádio e cantar em cima daquilo... O que isso muda? Muda pouquíssimo, é lógico que é muito melhor que lavar a mãozinha...

T: Eu acho terrível, porque eu falo que isso não é música, é muito ruim que se faça a música dentro de um pensamento que é muito, sei lá, deveria estar totalmente superado que assim não reconhece a criança como um ser pensante, sensível, inteligente. Eu falo sempre que criança

não precisa de uma musiquinha pra saber que tem que lavar a mão, por exemplo, eu sou contra essa rotina, esse excesso, que as pessoas acham que criança precisa, eu não acho...ela tem que perceber o contexto [...] ela tem que transformar as coisas, nenhuma criança precisa cantar a mesma música quando ela chega, elas entendem que elas têm que lavar a mão, que é hora do lanche... E aí o que acontece? Esse uso que se faz ele é uma coisa totalmente desprovida de sentido e de significado, de valor, porque ele não trabalha com a sensibilidade, ele não trabalha com valores que são musicais, eu também sou contra essa coisa de só por cd, acho ruim, acho que tem coisas que são legais, outras que são péssimas, as escolas ficam massacrando...

E: E essa concepção das professoras falando “ Ah, não eu tenho que trabalhar...Outro dia eu entrei em uma sala da escola particular em que eu trabalho em Américo Brasiliense, mais interior que Araraquara, e eu escutei tocando a música, o canto do povo de algum lugar e eu falei “deixa eu ir lá ver o que está acontecendo.” Aí fui de mansinho, que legal, e eu sempre converso com as professoras, estavam as crianças de 4 anos com a apostila em cima da mesa sentadinhas e, quando eu abri a porta, eles fizeram assim pra mim|:chiu... E eles olhando para a apostila que era a letra da música, Aí eu fiz silêncio, pois eles pediram, aí eu esperei a música terminar e falei “Que música tão linda, bonita! Vamos lá pra cima que tem uma sala sem mesa sem cadeiras e vamos brincar com a música.” Daí coloquei os instrumentos, daí “do que fala a música?”, “fala do dia e da noite.” “Ah, muito legal, vamos fazer o dia e a noite”. Eu fui separando os instrumentos e a professora ficou sentada assim olhando pra mim. Fizemos uma vivência, uma música do dia, outra música da noite, aquela brincadeira aquela coisa e depois nós fizemos a música, escutamos a música novamente e aí a roda o dia, a noite e eles tocaram juntos e brincaram com aquilo e depois eu sentei com a professora e falei. “É uma música linda mas percebe a diferença eles escutarem, você falou pra eles que eles estavam estudando o dia e a noite, mas se você não falasse talvez eles nem escutassem a música, eles não sabem ler, eles estavam olhando pra letra, mas escutando a música...que sentido faz? Legal, você fez uma ótima escolha uma música linda, mas e o trabalho pedagógico com essas crianças, a exploração, entendeu Gabi como é que a gente faz ? Precisa explorar, ela falou “ Ah, eu achei muito legal mas eu não sou capaz de fazer.” Eu falei “É, as crianças foram por que que você não é?” Ai discuti um pouco isso com ele e eu vejo muito isso hoje nesses professores, trava, eu não sou capaz de, talvez por julgamento, talvez pela falta de experiências mesmo na sua vida...

T: Quanto a isso na relação com a música tem muita gente que passou por essas coisas que não teve ou que foi reprimida, na coisa até do cantar. Sempre conto esse exemplo aqui, São Paulo, agora, século vinte e um, há alguns anos atrás, uma diretora de uma escola particular aqui em Pinheiros ela foi me procurar porque ela queria alguém que fosse semanalmente assim na escola dela meio que afinar o violão, ela tocava um pouco de violão era afinada, percebo quando o violão está desafinado mas não sei afinar...e aí ela queria alguém que fosse lá mesmo só afinar o violão porque o resto era ela mesma que fazia. Então ela comprou as coisas e aí teve um dia que eles até estavam gravando um cedezinho pra levar pra casa, pois era dia dos pais. As crianças estavam gravando a música do papai. Aí pra dizer que ela tinha um bom ouvido, ela deu esse exemplo eu percebo que uma criança está desafinada aí eu falo pra ela “Meu anjinho agora finge que você está cantando e deixa seu amiguinho do lado

cantar.” Eu fiquei passada com isso, agora essa mulher, coitada, ainda bem que ninguém sabe quem ela é porque eu conto isso em tudo quanto é lugar...é um absurdo!!! E pensa para uma criança que ouve isso, e é muito doido, porque alguns contextos que eu já contei isso de curso de formação de professores, especialistas, muita gente fala “aconteceu comigo”, ou quando tava no coral, quando eu era pequeno, fui participar do coral como eu não era bom me tiravam do coral, ou agora não canta, tinha muitas historias, putz, eu achava que era só essa louca né, mas assim as pessoas crescem com essa coisa “eu não sou boa, eu não sei cantar,” depois se vê numa situação assim...agora eu acho que a coisa não mudou muito não desde essa época do referencial. Eu faço toda essa crítica das cançõezinhas de controle disciplinar e, por exemplo, semana passada eu fui fazer uma coisa lá em Jundiaí na prefeitura que eles têm um trabalho legal. São 4 encontros só que eu só vou no primeiro porque eu não estou com a menor condição , mas aí eu comecei a cutucar, brincar com essa coisa de cançãozinha e gestos, aí eu comecei a fazer uma palhaçadas mas eu não tenho noção de como afetou aquelas pessoas , tanto que começou uns risos nervosos ai eu comecei a fazer palhaçadas, esse vício de que criança pequena só canta se tiver fazendo gesto marcado pra cada palavra eu se canta , claro a gestualidade é uma coisa nossa, assim a gente pensa falando, pensa fazendo gestos eu sempre brinco se prender minha Mao eu perco a língua... Mas isso é uma coisa de integração aqui de pensamento, outra coisa é você ser adestrado pra cada coisa que fala você tem que fazer um gestinho e outro estereotipado, porque a professora quer imitar a criança e a gente não é criança, não adianta eu querer imitar uma criancinha (cantou o cravo brigou com a rosa) você vai fazer uma coisa mal feita e as crianças vão perder a espontaneidade da gestualidade, que é própria dela, da infância, pra imitar uma cópia mal feita...

E: Imite você a criança, deixa ela te mostrar como se faz...

T: É um estereótipo e a gente provoca isso. As crianças depois de um tempo estão todas estereotipadas, elas não sabem fazer, todas assim, uma coisa que não é... e aí elas começaram a rir, e eram duas turmas uma da manhã e outra da tarde, e aí na turma da manhã eu falei um pouco, citei um exemplo e depois a coordenadora falou pra mim, “Isso aí é super importante fala à tarde, porque realmente ainda é uma coisa que permeia muito...” À tarde eu me animei mais, eu comecei e eles começaram a rir e eu fiz palhaçada, aí uma moça falou “Ah, eu tô me sentindo uma palhaça mas, por favor, então me fala o que a gente pode fazer...Aí eu falei “ Olha, acho que a primeira coisa que vocês podem fazer é não fazer isso, e, se não tiver nada para pôr no lugar, não ponha nada no lugar...mas não faça isso, porque a gente cria estereótipos da expressão infantil. Primeiro que faz mal uso da música, que a música vira sei lá o que, pra que serve, fica uma coisa funcional, ruim, porque não é a gente pensar, a música colabora no desenvolvimento, isso é um mal entendido. Ela realmente colabora no crescimento do ser humano se ele puder fazer música de um jeito legal, saudável que tenha significado, não colabora no desenvolvimento só porque a gente canta uma musiquinha que tem que lavar a mão, não pode maltratar o gatinho, então é outra coisa e a gente deforma a expressividade infantil. Então a primeira coisa é tomar consciência disso, se botar silêncio no lugar eu acho que é ganho, a outra é escutar, deixe entrar os sons , escuta, sei lá trabalhe outras coisas, canta, tem tantas coisas simples, pode ser tradicional sei lá, mas não essa coisa estereotipada que é um vício e é uma coisa muito antiga, não que eu seja contra tudo que é antigo, mas tem coisas que fazem parte de um pensamento pedagógico, de uma época de uma

pedagogia muito tradicionalista, comportamentalista, que tinha outra concepção de infância, que via a criança de uma outra forma. Então hoje acho que existe esse problema que acho que é um descompasso entre o que se fala, sobre a educação, a criança, como a criança percebe o mundo, as capacidades que ela tem, essa coisa construtivista, o jargão de que a criança constrói o conhecimento, mas na área da música continua sendo uma coisa desvinculada então a música serve para fazer a criança perceber isso .Eu eu falo “me poupe, não tem sentido, é incoerente, eu defendo há anos, a música também se a gente quiser ficar neste jargãozinho ai , a música também é uma área cujo conhecimento que a criança constrói, porque as outras áreas a criança aprende ler lendo, entrando em contato, criando hipóteses, escreve lá do jeito dela bota umas letras , tudo isso hoje em dia tende a ser respeitado salvo exceções, com relação ao desenho na área de arte educação, a questão da grafia e do desenho, desenvolvimento do gesto, por exemplo, a questão da garatuja, e eu defendo isso há anos. A criança também faz garatuja sonora, isso é desconsiderado porque se entende música só como um produto pronto, só é a canção e coisas que já têm um pulso, uma melodia determinada, delineada, uma tonalidade, tudo isso é música.

E: Eu vejo que, muitas vezes, a exploração musical sonora desestrutura um pouco o adulto, justamente por ter barulhos, que no desenho não acontece muito. Semana passada dei uma vivência na área de musicoterapia para um grupo de psicólogos, e o assunto era observar e tocar. Aí um grupo falou assim, “ mas isso é insuportável”, e assim eram 2 minutos marcados no relógio. Eu disse que era insuportável suportar o som do outro e tem muito isso dentro da escola ainda porque, para produzir uma garatuja sonora, precisa de uma estrutura do adulto que está ali junto...

T: O percurso de mostrar, porque não é só isso, tem a garatuja visual, a garatuja sonora, alfabética quando eles começam a ler o mundo, fazer umas coisas, fazem um monte de coisas e falam “eu escrevi isso”. Agora a música não, primeiro que não se abre nenhum espaço para a criança, música é você ensinar música, que já é algo que alguém fez, pode ser uma baboseira, mas se alguém fez, tá ali, tem o aval, e fez. Você pode ensinar, então por isso as pessoas também não se arriscam a inventar música, o máximo pegar uma que já existe e mudar a letra que já se faz isso mesmo na educação, pra ensinar conceitos, mas são concepções que tem que enfrentar, essa coisa do caos mesmo. A música das crianças menores é uma música caótica, mas você sai do caos, mas tem sentido, você pode colocar critérios, que é o que eu faço, eu mostro o que eu faço, a gente mergulha no caos, eu respeito as crianças, primeiro jogo o jogo de improvisação, a gente costuma fazer aqui que é sinal verde e sinal vermelho. Então, jogo de contraste entre o som e o silêncio, que cada um vai poder escolher o que quer tocar, então eles gostam, e, mesmo quando eles vão crescendo, a gente para de fazer isso e eles cobram porque eles sabem que lá é um espaço que eles podem escolher livres, eles querem tocar. E outra, você vai vendo a diferença, os pequeninhos você pode escolher, sempre tenho dois cuidados um com a criança outro com o instrumento, uns querem pegam uma coisa mais delicada ou pesada, uns querem tocar guitarra, aí a gente senta no chão a guitarra deita , sei lá, o cuidado com a criança para não cair em cima dela, e outros com o instrumento, uns falam que querem tocar violino, então a gente tem violininho. Aí tem que tomar cuidado, explicar, tem que segurar, e tem coisas muito caras e tem criança que eu falo “se você quiser tocar esse, você vai ter que ter muito cuidado, que esse instrumento é

delicado. Se ele cair, ele vai quebrar, se você não souber segurar aqui você não pode tocar.” Então, tem uns que preferem pegar outra coisa, mas se você segurar, a gente vai ensinando e conscientizando. Agora o que sai dali tem um timbre que é o sinal verde, então sinal verde todo mundo sai tocando porque todo mundo é um carro uma moto, sinal vermelho silêncio, quem ouve fala isso é música? Eu falo é música, porque tem uma coisa de critério, um jogo de contraste de som e silêncio e dentro disso estamos trabalhando várias questões que são de ordem orientativa, isso que eu acho que dentro da educação infantil, as crianças têm que estar vivenciando aspectos que desenvolvem questões qualitativas. A gente trabalha a entonação, a intensidade, ouvir o silêncio, perceber esse contraste de durações entre uma fase de som e uma fase de silêncio, no jogo eles vão mudando...por exemplo o tambor tocou o sinal verde eles começam super forte quando toca o sinal vermelho ele não escuta, mas aí ele percebe, então o jogo faz com que ele comece a experimentar tudo, tocar suave, porque ele percebe que ele tem que parar ali, e são coisas que elas provocam mudanças de maneiras diferentes, porque não adianta eu falar não pode tocar forte... você pode falar o que você quiser, agora quando entrou no jogo, e outra tem uma transformação , o jogo vai se transformando em complexidade, é o que eu falo, o que muda é sempre a complexidade... Os menores começam aquela coisa, depois eles tocam mais atentos , mais suaves, quando eles são maiorzinhos eles falam “a gente pode fazer, a gente nunca mais fez”. Ela já não vai só no tambor vai na bateria e começa a comunicar com o outro, e faz um ritmo aí outro escuta e vai...eu fiz isso e até mostrei na semana passada lá em Jundiaí, e aí eu chamei um grupo pra participar.Tinha plateia , quem queria ir, e foram umas pessoas, uns eram coordenadores de música mesmo e eu cometei isso com eles, fizeram um jogo que ficou super legal, era uma coisa musical, porque tinha, um fez um ritmo super legal, aí outro foi entrando, então olha como isso é interessante, começou um jogo de escuta, eles estavam lá se escutando, agora se você for fazer isso com crianças de 2 e 3 anos, uma brincadeira assim, você não vai querer que logo de cara isso vai acontecer. É um processo de construção que eles vão trabalhando isso com a escuta, atenção, a produção de gestos, mas é algo que você pode fazer até com os profissionais, trabalhando com a transformação de complexidade, é muito interessante...e tem a proposta do Koellreutter que é a técnica do palhaço, o contraste entre métrico e não métrico, que é super difícil, dá pra trabalhar desde crianças não tão pequenas até músicos profissionais, alunos da USP , curso de professores, difícil pra todo mundo, entender essa coisa desse palhaço. Aí não é só trabalhar literalmente é uma interação musical, mas que ele tem que ter uma outra característica, ele não pode ser capturado pelo pulso, ele tem que tocar não metricamente, mas uma das coisas que o Koellreutter propunha era que tem que conscientizar conceitos, é pela comparação. Então nesse jogo você tem o pulso, o ritmo métrico e o outro que tem que fazer não só não atrapalha, eu estava falando isso com o Estevão, ele atrapalha, mas é um atrapalhar diferente, difícil é construir o conceito com as crianças porque eles entendem que atrapalhar é fazer vbfjvbfijhb... né, um barulhão e aí todo mundo se atrapalha e ali não é outra ideia , e o Estevão, como também é super jovem, ele já começa...(risos) ele tem que internalizar muito o que vem a ser esse jogo. Eu falei “Olha de imediato, é muito isso, eles vão percebendo os que estão fazendo ritmo no tempo , e os que vão fazer coisas que não tem esse tempo, muito difícil fazer, porque eles entram e a hora que você vê está tudo igual...”(risos), mas é muito legal e para não ser capturado eles vão pela força, é um processo e aí eles vão se conscientizando desses aspectos, tem uma coisa pulsada, tem outra que pode não ser, então isso ajuda a conscientizar mais o outro o que é...

E: E não tem outra forma [...].Não existe, são coisas que o falar, o verbal ele não dá conta... isso que é fantástico da música e que eu acho que falta muito ainda para as pessoas entenderem isso...

T: E pra mim falta essa coisa que eu falo “Olha, as crianças têm suas próprias ideias de música e eu acho que isso seria a coisa mais importante na educação infantil.”

E: Eu acho que é aí que começa, é o berço de tudo, porque quando chega lá, depois dos sete anos, Rudolf Steiner fala, e tem muita coisa dele que eu gosto muito, e ele fala que depois dos sete anos o papo é outro, mas o antes ele é tão...

T:... porque se você já fecha antes não vai ser possível, então você tem que ficar pra não fechar tanto as coisas nunca, acha que além de ter uma visão de música mais aberta, que eu acho fundamental, pra que não fique tão fechado, mas eu acho que, por meio disso, que também é o que o Koellreutter falava que a música é além de tudo um meio de ampliação da consciência, então você lida com formas sonoras e tem contato com formas de pensamento, com modos de ser e que são partes nossas, não é só a gente falar eu escuto e reconheço como música. Isso já é muito importante também, mas é mais importante a gente perceber a gente está dentro de tudo isso, que a gente é uma ou várias partes e ênfases em questões diferentes, se você propicia isso para uma criança , eu vejo as minhas crianças estão abertas a ouvir coisas, a mexer , a se sentirem autores, inventam músicas, porque não tem essa coisa ainda do produto , eu falo isso, eu sempre falei “eu aprendi muita coisa em contato direto com as crianças, ouvindo as crianças, de ver que significado ela dá pra aquilo, o que ela acha que é, essa coisa de compor.” Uma vez uma menina tinha uns quatro anos e certa vez ela experimentou tocar um sininho, e ouvindo sinos, ela pegou um sino, começou a tocar e inventou uma canção simples que eu gostei muito, que eu não lembro como era. Aí eu falei pra ela “ Nossa! vamos gravar?” Quando eu liguei o gravador, ela começou cantando tudo diferente...(risos) e eu falei que não era assim porque eu tinha gostado tanto da outra, e ela falou que era sim, e eu falei que era diferente. Aí ela falou “ Não, mas é que eu esqueci.” Eu falei “Que pena!” e ela falou “Não fica triste que eu faço outra.” Ela pegou o sininho e a segunda era muito simples, mas uma coisa assim : o sininho vem cá, blem, blem, blem, o sininho, venha cá, blem, blem, blem, que eu quero te tocar, que eu quero te tocar, blem, blem, blem. Eu falei que estava ótima...mas eu fui aprendendo com eles, porque eles são grandes improvisadores, ela não está preocupada com o produto, é mais do que isso, é o que significa pra ela a música que ela cantou era a mesma porque ela estava falando do sininho, e tem um espanhol Pedro, é um cara que pesquisa há vários anos a música na África e na Tanzânia, e em uma palestra aqui no Brasil que ele estava transcrevendo e ia pôr em um livro,e tem umas coisas bem europeias de rituais com a música , tocada não sei se meio dia, à tarde.Aí ele foi lá , gravou, assistiu, foi pra casa e começou a transcrever tudo notinha por notinha, pois tinha que ser fiel. Depois na outra semana, uma coisa assim, a mesma música, na mesma hora, no mesmo lugar e ele foi de novo e chegou lá. Para sua surpresa a música era diferente, e aí ele ficou ... porque do jeito que o povo passou pra ele era assim, era ritual, a mesma hora, tinha uma música pra cada coisa, então ele foi com aquela cabeça e quando ele chega lá, a música era outra. Aí ele foi conversar com eles e perguntar porque que a música era diferente? O cara que era responsável falou “ Não, a música não era diferente, a música é a mesma” e ele insistiu que a música não era a mesma. O cara ficou até meio bravo porque quem era ele pra

falar que a música era diferente...Aí ele disse “não, eu gravei”. Ele conta que esse processo para ele foi assim mudança a fundo de miolos porque ele teve que reorganizar tudo na cabeça dele pra entender inclusive isso: que o que determinava a música não era a precisão das alturas e vibrações, era o significado e o conjunto de características, então era um todo, o vocal, a hora, um instrumento, um certo caráter da música, tinha umas coisas que estavam presentes, mas não a melodia e ritmo...

E: Olha que incrível!

T: E o ocidental, imagina teve o trabalho de gravar , escrever cada notinha, tentar botar na ordem e foi lá pra corrigir, ver se estava tudo OK e quando ele chega lá ... e eu sempre me deparei com essas coisas, pra mim sempre foi muito importante porque eu faço esse jogo, tem essa coisa da filogênese, essa coisa que acontece na cultura humana, também acontece em determinadas proporções no ser humano e eu acho um barato porque você vê coisas de outras culturas assim, pessoas que vivem em um outro modo de ser, a relação com o tempo e espaço que é diferente, e fico pensando “olha que barato, porque essa mesma coisa acontece com as crianças...”

E: E essa percepção deve ter mudado a vida dele, mudou totalmente a leitura de mundo que é...

T: Como pesquisador né, estava pesquisando a música lá da Tanzânia. De repente, cai a ficha que ele pode estar fazendo uma grande besteira, pois estava aprisionando um negócio, tomando como verdade, mas não é exatamente isso, essa é uma , mas assim o que caracteriza e eu sempre fui muito ligada nisso de perceber essas coisas de diferentes culturas, o que significa , o que dá significado para aquilo que eles estão fazendo , e também com a criança...porque tem essa coisa também, é aberta. Então vai lá e tem uma música, aí toca. Se você falar que é legal, toca de novo. Ele inventou um acontecimento que está ali, depois tem coisas que se mantêm, tem coisas que mudam e vão acontecendo no ato de acontecer....

E: Eu vou transportar isso para as professoras porque eu acho que isso que você está falando é um respeito muito grande ao ser humano, e a educação ainda está muito crua em ter esse respeito com o ser humano, e, quando falamos de ensino musical, de música com essas professoras, eu vejo que os cursos que existem de educação continuada nos programas, ainda estão muito distantes. Isso porque não se respeita nem a própria professora que vai trabalhar isso e aí forma um no mesmo, porque ela não se encontra naquele espaço, ela não se acha capaz de estabelecer esse diálogo musical imposto por esse formador que fala a minha música tem que ser desse jeito, ela não se encontra nesse espaço porque não tem nada a ver com ele com a vivencia dela, se sente incapaz. E o que acontece? Continua naquele tradicional “meu lanchinho vou comer” porque é o que ela sabe fazer, e não sai dessa engrenagem porque não se respeita, então a professora que não respeita a criança, o formador que não respeita o professor, e assim vai.... E você acha que assim você consegue enxergar uma luz hoje para essa formação dessa professora, porque olha eu mesma já inventei várias coisas, mas eu fico pensando assim “Gente, eu não consegui ver uma luz ainda!”

T: Eu acho que não tem receita, eu acredito nisso, acho que tem que ter um trabalho, que eu falo do Koellreutter várias vezes porque ele tinha uma sabedoria e ele fala que o mundo é um

grande lago e cada um de nós tem que jogar suas pedrinhas... não importa o tamanho...e eu acho sempre que não tem uma fórmula mágica que vai resolver uma coisa assim. Eu penso nisso muito, às vezes, as pessoas falam pra mim, “Você faz isso porque você pode” ou até vêm coisas assim, ir contra a postura de escolas que exigem de professoras ou mesmo professoras especialistas que dizem ser obrigadas a fazer isso “Você faz isso porque você pode, você tem uma escola que é sua”. Eu digo que eu tenho uma escola e eu também pago um preço pra minha escola, que eu sou muito feliz com a minha escola mas é uma escola pequena ela nunca foi uma mega escola. Eu fico feliz porque minhas ideias já reverberaram pra muita gente. Alguns devem falar “essa mulher é louca”, mas não importa, tem outros que ... entendeu? Não tem uma fórmula mágica, acho que é uma coisa de ir indo, tentando mudar. Quando você trabalha com as pessoas, fica um pouco isso , como que eu posso fazer, tem que ter uma abertura para ir entendendo o que é música, você tem que redimensionar isso, eu acho que o caminho tem que ser um pouco de... Primeiro, eu acho que tem que negar as coisas mesmo, eu não me canso de falar “isso não é música, se quiser fazer eu lamento profundamente, mas fique informado que isso não é música, isso é mau uso musical”, pegar uma coisa musical e usar de uma forma errada para coisas que não tem sentido, e que a gente pode fazer coisas muito simples se a gente tiver valorizando a escuta, escutar os sons interagir com isso, inventar uma história, buscar coisas, sonoridade, não precisa ser especialista para fazer isso. Uma especialista vai poder fazer com mais propriedade, com mais aprofundamento, mas coisas que com as crianças se tiver essa sensibilidade eu acho que eu vejo assim , e você continuar insistindo...não tem uma fórmula, mas, se você for fiel àquilo em que você acredita, se as pessoas realmente acreditarem numa coisa e não se traírem com isso... Outro dia eu achei legal que eu fui fazer uma oficina com a Ilza..... ela trabalha com o pessoal lá de Curitiba com coisas da cultura popular .Era uma oficina de danças brasileiras e eu fui mais porque eu queria conhecer mesmo. Eu achei um barato que ela falou uma coisa que eu falo muito, quando os professores falam essa coisa de na escola que eu trabalho eles me ligam e eu sou obrigado a fazer tal coisa. Às vezes eu falo “Ah, então tenta mudar de escola...”risos Aí as pessoas me olham e eu digo “Não, tudo bem eu não estou achando que a gente tem que abandonar o barco não, mas eu ainda acho que você tem que tentar mudar as coisas na sua escola para que as pessoas mudem, mas se realmente você perceber que é impossível, tenta arrumar outro emprego, porque aí você vai poder construir alguma mudança, alguém que acredite em você, e que você também perceba que está fazendo uma coisa que você acredita. Agora, se você ficar sempre submisso a uma coisa porque ele me obriga, você se obriga, e daí...então tá, não precisa abandonar, não precisa ficar desempregado, e tenta mudar agora. Se não der...muda você... e aí ela falou a mesma coisa....porque eu falo não dá pra gente ficar nessa mesmice sempre, tem que mudar alguma coisa...Falava isso também o ser humano está confinado a viver de acordo com o seu nível de consciência, quando a gente toma consciência de alguma coisa, só se for muito sem caráter pra você ir contra.

E: Se gostar mesmo....

T: A gente tem que ter o trabalho de plantar a sementinha, mostrar coisas, o que você pode fazer...

E: É que é assim, parecem momentos meios mágicos o que aconteceu com essa professora das crianças de quatro anos Eu tenho certeza que ela enxergou a música no momento que eu levei

as crianças dela para outra sala e brinquei ali, com aquele momento dela, do vamos ler e transformei aquilo. Tenho certeza que, pra ela, aquilo de alguma forma refletiu e sempre que ela for utilizar ela vai pensar um pouco a mais, que não vai ser só a letra da música e a música tocando atrás, mas é o momento... era aquele momento que eu falei, é ali...mas os grandes investimentos e quando existem na prefeitura mesmo a coordenadora pedagógica de Araraquara me fala não nós temos aqui uma formação continuada, e os professores vêm aqui, então posso ver como funciona e tudo mais, dá vontade de falar pra ela rasga o papel porque não vai adiantar querer ensinar escala musical para o professor, pra que...

T: Tem que ter um trabalho bem melhor que isso, mostrar o que é importante trabalhar na educação infantil, o que o professor precisa desenvolver, é aquela coisa que naquela época do referencial curricular que eu comecei a trabalhar com esses planos de formação, aí você vai vendo que você vai ficar ensinando a pessoa a ficar reconhecendo figura rítmica e ela volta pra escola dela e faz o quê?

E: Exato, lava a mão com a musiquinha e acabou...

T: Porque ela não teve nenhuma informação, porque tatiti é música? Não é pra esse momento, então eu acho que isso é um trabalho contínuo mesmo, uma coisa, eu fico triste quando eu vejo, eu penso a gente já passou tanto tempo e as pessoas continuam com uma mesma concepção tão estereotipada e vai estereotipando as crianças. As crianças vão ficando com essa estética, porque tem uma estética por trás disso, os professores devem me odiar, mas eu sempre falo “A gente não precisa falar com criança assim nhenhenhe, a criança não é assim. Você fala com delicadeza, afetividade, mas você é adulto, ela é criança você fala com ela, e outra, ela é inteligente, compreende.” Eu, na minha experiência como educadora, eu percebia muito e ainda percebo, dependendo de que escola as crianças são, elas têm porque elas pegam da escola o jeito de falar, jeito num sei do que, responder, aí você percebe de onde ela vem. As crianças que têm escolas mais legais, mais abertas, e as pessoas tratam as crianças como pessoas iguais, essas crianças tem um jeito crianças de ser, mas que não é estereotipado. As outras não, elas ficam estereotipadas, isso eu conto sempre em curso, eu não tive, aliás eu nem aprendi isso, porque eu não fiz magistério, estudei música, depois fiz licenciatura em música, depois comecei a trabalhar com educação musical, mas quando eu entrei em pré-escola e dei aula no começo em escola de educação infantil, eu fui vendo como é. Pra minha sorte eu não gostei, aí eu falei “Tô fora, não vou fazer isso nunca”, mas eu via mesmo é verdade, eu dei aula em uma escola de educação infantil numa escola particular super-rica, já nem existe mais, e eu dava aula desde o maternal até a sétima série, e lá foi pra mim um celeiro/laboratório, porque eu entrei lá e via que as professoras da classe não gostavam muito de mim, do meu jeito, porque eu não era essa professora que ficava assim a “tia”, fazendo gestinho, cantando. Aí elas falaram, eu lembro tem mais de 30 anos, “Criançada vamos mostrar pra tia Teca a música do soldadinho” Ela me marcou tanto que eu me lembro direitinho e dou sempre em curso. Eram crianças de 2 a 3 anos do maternal, (explicação da música do soldadinho) e eu aprendi como não fazer. Eu fiquei olhando, era muito descoordenado, e ela queria que eles cantassem, marchassem fazendo gestos... jamais esqueci e jamais fiz isso na minha vidaEssa música foi decisiva na minha vida profissional, ela foi essencial para eu não me tornar essa professora... Lá nessa escola também com os maiorzinhos da primeira série, tinha essa coisa do dia das mães e tinha que cantar uma coisa

do dia das mães, e eu, já naquela época, tinha ideias assim de criação, então eu falei já que eu tenho que fazer esse negócio, eu vou inventar com eles uma canção. Eu lembro também que isso foi decisivo pra mim que as crianças com aquela idade de sete anos eles já eram tão contaminados pelos modelos que eles vinham cantando desde os dois anos, que eles não tinham mais nenhuma criatividade. Eles falavam nós podemos cantar... e repetiam aquelas com gesto, e eu fiquei decepcionada e disse dá na mesma a gente cantar uma que já existe, eu lembro até hoje de um menino que deu uma ideia ele disse : mamãe, mamãe você é muito charmosa, foi o máximo que surgiu. “Olha o que já fizeram em quatro anos de escola...”

E: Engessou... e já tem julgamentos, com essa idade já tem julgamentos que tolgem quem chega novo, por exemplo, para fazer uma coisa diferente, é bem difícil.

T: Eu acho complicado assim, acho que essa escola foi a única que eu trabalhei com educação infantil dentro de escola. Naquela época eu comecei dar aula no conservatório do Brooklin, que foi muito importante pra mim porque eu lá eu saquei como eu queria trabalhar, eu queria ter liberdade, eu entrei em um outro domínio de trabalhar em um plano aberto, de criação .Isso coincidiu com a volta do Koellreutter pro Brasil e eu comecei a estudar com ele, e as coisas se juntaram, pois eu já tinha uma tendência que eu não sei de onde veio porque eu não tive isso na minha formação, mas eu já tinha uma tendência a fazer coisas mais criativas, de inventar com as crianças, sempre nessa parceria não *fazer para*, sempre minha coisa foi *fazer com* as crianças, e aí realmente eu fui determinando assim naquela época, eu trabalhava no Brooklin e em outras escolas de músicas, mas eu fui sacando o que eu queria fazer, que eu não ia dar certo em nenhuma escola mais do que seis meses, risos... ou eu saía ou eles iam me mandar embora, (contou um caso do colégio de freiras)... E essa freira me disse que meu lugar não era em escola regular e sim onde eu tivesse essa liberdade... Esse meu processo foi interessante, eu vivenciei , trabalhei na rede pública, em escolas de música, e no Brooklin foi muito legal porque era um lugar que eu não tinha muitos recursos, aquela coisa de instrumentos, mas eu tinha uma liberdade imensa, de fazer, de criar. Então eu percebi que era por aí e comecei a ter vontade de ter um espaço meu, onde eu pudesse trabalhar e é o que eu estou fazendo até hoje. Mas sempre eu fiquei criando essa ponte com a formação dos educadores, escrevendo, atualmente eu estou dando bem menos cursos porque eu estou trabalhando muito, a USP me consome muito e eu também não consegui me afastar daqui... mas meu objetivo não era esse na vida, ser diretora, eu prefiro estar na sala de aula com as crianças,.

E: Hoje eu também trabalho pouco com criança, mas eu tenho a necessidade de entrar em sala de aula para escutar essas coisas...

T: Eu falo muito isso, depois que eu entrei na USP, eu não quero falar para as crianças com base no meu passado, porque as crianças são dinâmicas, elas mudam muito rápido se não depois ficam aquelas pessoas que têm uma experiência grande, de aulas na universidade, mas ficam falando de décadas que deram aula sendo que a coisa é outra. Só é que eu gosto mais mesmo é de ficar com as crianças, e eu comecei a ficar mal de falar do passado ,mas eu não estou tendo mesmo tempo, por isso também que eu resolvi gravar este cd. Comecei a me cobrar, você começa a falar eu estou descuidando da escola porque tudo dá mais trabalho. Aí

eu voltei a ficar mais, mas estou ficando enlouquecida por isso, não estou tendo tempo de nada e nesse meio tempo eu virei avó de quatro [...]

E: Muito obrigada por essa oportunidade!

APÊNDICE C
ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A
COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificação

Nome:

Atribuição: Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil – Secretaria Municipal da Educação.

Idade:

Formação:

Tempo de coordenação:

Roteiro

1. O projeto pedagógico da educação infantil contempla a educação musical?
 - a. Em caso afirmativo: como é estruturado o projeto de música? (referências, estrutura física/materiais, objetivos, expectativas)
 - b. Em caso negativo: A música faz parte de algum momento da rotina escolar dos alunos? Quais? Como é trabalhada?
2. Existe um profissional específico para trabalhar o conteúdo de música dentro das escolas?
 - a. Em caso negativo: como é realizada a capacitação das professoras que trabalham o conteúdo de música?
 - b. Em caso positivo: É um profissional com licenciatura em música? Existe um planejamento específico que esse profissional apresenta?
3. Quando uma professora é contratada, exige-se conhecimento básico em educação musical?
4. Como você analisa a importância da música dentro do ambiente da educação infantil?
5. A Secretaria Municipal da Educação oferece cursos de formação continuada em educação musical para os professores?
 - a. Em caso afirmativo: quais os resultados obtidos por esses cursos? Existe uma mudança efetiva na rotina escolar?
 - b. Em caso negativo: por que?

APÊNDICE D
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A
COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

E: Bom dia J! Obrigada por me receber e colaborar com a minha pesquisa. A proposta é discutir, entender como o que foi escrito no RCNEI se apresenta dentro da escola.

JP: É, já sabemos algumas respostas, mas vamos lá! (risos)

E: Vai saber? Quem sabe temos surpresas (risos)

JP: Vamos começar pelo plano de ensino. Nós temos aqui o documento que orienta a ação dos professores. Nós fizemos um resumo e transformamos nesta listagem só para ajudar o professor a se organizar nesse momento, porque nós estamos com esse programa que visa trabalhar mais a intencionalidade da ação do educador. Tudo o que está em negrito são as atividades que nós vamos mandar, pelo o que a gente chama de LAPEI, é o Laboratório de Práticas Pedagógicas. Tá vendo! (mostrando o plano de ensino – anexo Y). Música a gente até colocou dentro das nossas prioridades por ser uma área em que existe muito pouca orientação, os professores vêm com um preparo muito deficiente. Vou ser sincera, a própria parte técnica da Secretaria, não tem também conhecimento para ajudá-los. Que era o que acontecia também com “movimento” que era essa questão, que a gente acabava usando o movimento mais como brincadeira do que como movimento mesmo. Se for ver o referencial, ele também tem um trabalho de movimento que é bem extenso. Tanto que a gente vem há muitos anos buscando professor de educação física. A gente queria o professor de artes, mas ainda é uma dificuldade. A gente tem um sistema grande, uma quantidade grande de escolas, então pra conseguir isso a gente tem... e professor de artes é difícil, né?

E: Ainda mais agora, porque não existe mais professor de artes, existe o professor de música ou artes cênicas ou artes visuais. A Faculdade de Educação Artística foi extinta, porque você precisa ter uma habilitação específica.

JP: E eu não sei o que vamos fazer. A gente percebe uma carência mesmo no ensino fundamental e como a gente não consegue suprir lá, então eles nem abrem a possibilidade da gente tá abrindo esse concurso pra cá, então ainda tá uma discussão. Então, o que eu estou falando? Esse é o momento da gente estar fazendo a reorganização do currículo. Em 2000 o currículo foi organizado, foi o que saiu aqui (mostrando a grade antiga – anexo Z) até à luz dos referenciais com umas ideias entre o que a gente tinha e o que a gente entendia do

referencial e o que a gente tinha possibilidade de executar, a gente organizou. A única diferença que a gente te dá é que história e geografia a gente tinha uma outra denominação. Era natureza e sociedade e a gente acabava ficando muito distante do professor. Então, lá por 2006, a gente percebeu que a gente precisava de algumas modificações. Foram as alterações que a gente fez agora em 2014 e a gente foi estudando, conversando com os professores, porque o processo é lento. Eu tenho uma dificuldade muito grande de reunir esses professores. Pra reunir esses professores eu tenho que tirar eles da rede, e, às vezes, tem necessidade de tá dispensando criança da escola. Então a gente tem uma dificuldade grande e os processos são bem lentos. Agora em 2014, com esse novo estudo, a gente já mudou a Natureza e Sociedade e já colocamos História e Geografia, porque eu acho que fica mais clássico e fica mais claro para o professor. Essa coisa de Natureza e Sociedade, você misturava ciências, história com geografia com...se fosse ver, trabalhava até a filosofia junto e acabava que quando a gente trabalha muita coisa junto o que acontece? Não trabalha nada, né? Que uma das brigas nossa na educação infantil é focar um objetivo ou uns poucos. Porque na educação infantil existe uma tendência de sempre agregar muitos objetivos, depois, na hora de avaliar, eu não sei qual foi o mais importante naquele momento. Onde iria isso, onde eu vou avaliar? Então o que aconteceu? A gente tá fazendo essa reorganização do currículo que a gente tenta acabar ela agora em 2015. Eu te digo tenta, porque a gente já está atrasada, porque essas discussões eram pra ter começado em março, mas, em função das questões políticas do momento, a gente não conseguiu. Agentes educacionais entrando em greve, então a gente não ia parar a escola, tirar, parar aula alguns dias para fazer as reuniões, então era um momento muito inadequado. Então a gente atrasou um mês, mas a gente vai continuar agora em abril. E pra área de artes, a gente tem as artes visuais e a gente trabalha música como uma área específica. Foi até quando você me falou que estava querendo fazer o projeto, a gente tava no momento da elaboração desse currículo. Eu falei: nossa, a gente precisa de alguém porque a gente teve muita dificuldade em definir algumas questões de conteúdo pra música, pela própria falta de conhecimento da área. Então o que a gente achou, né? A gente divide aqui, as crianças pequenas, que são as crianças da creche e as crianças da pré- escola. Crianças de 2 e 3 anos, crianças de 4 e 5. E quando eu chamo de pré- escola, eu chamo da nossa atuação que lida com o professor. Embora eu sei que a LDB divide creche de 0 a 3 e pré- escola de 4 a 5, eu tenho professores de 2 a 4. Lá no 0, no 1, no 1 e meio eu ainda não tenho professor, eu só tenho os agentes educacionais. O que ainda é uma coisa que a gente precisa avançar.

E: E nessa faixa etária dos 0 aos 3 existe essa parte de música também?

JP: Existe. Existe que é a Valeria. Existe, porque nesse momento a gente está tentando trabalhar as sensações, as percepções. A gente fala que a gente gosta de trabalhar as funções psicológicas superiores, né? Então a gente até fala atenção e concentração e a música é uma excelente área pra gente tá trabalhando. Existe uma preocupação também muito grande, nossa principalmente, em tá oferecendo um bom repertório musical. Porque a gente percebe que isso, quando fica por conta só dos educadores e da escola... e eu falo educadores quando eu junto agentes educacionais e professores, os dois, existe uma dificuldade muito grande. Então, a música acaba sendo uma música mais popular, uma música que seja mais aceita pelas crianças, de senso comum. Então se você não tomar cuidado, você tem as Anitas Poderosas (risos) sendo executadas na escola. Nada contra ela, mas não é o que a escola teria para trabalhar, ainda mais para a criança que já está acostumada com aquilo. Nada contra a cultura popular, né, mas se a família acha que esse é um tema, tudo bem, não questionamos os sertanejos também, mas eles já ouvem isso na casa deles. O que ele tem que ver a mais na escola? Umás músicas com arranjos mais adequados, com letras mais adequadas, com uma sonorização mais próxima, que a gente pode puxar alguns conhecimentos a mais, porque a gente tá ali pra oferecer informações e conhecimentos, né? Porque a informação só se torna conhecimento quando ela é vivenciada.

E: Existe um repertório disponível dentro das escolas para que as professoras possam trabalhar?

JP: Tem o repertório da escola, tem o repertório dos educadores que acabam fazendo *downloads* para poder usar em diversos espaços. Nada impede de a gente chegar em alguns momentos na escola e escutar um programa de rádio popular, às vezes, nem de música, de notícia. Aí a gente fala: “Gente! Isso não é o mais adequado para estar escutando aqui, nesse momento.” Ter orientação eles têm. Entre o que se orienta e o que se faz. Agora, essa orientação é o suficiente? Eu acho que não. Eu acho que não até pela nossa dificuldade também de estar entendendo e propondo o conteúdo. Porque é como eu te disse: de artes eu teria que entender de artes visuais, de música, de cênicas, de dança, né? Isso só em artes. Aí geografia, tem o espaço da criança, criança e suas relações, preservação do espaço e não damos conta de tudo isso. E, assim, a ciências, a matemática, a língua portuguesa, né? E a gente está em um momento em que não gostaria de desqualificar os componentes, então acaba desqualificando alguns componentes curriculares, né? A escola, então artes é para se divertir, para achar as coisas bonitas, o movimento é para gastar energia, as ciências é para entender a natureza, e o importante é o português e a matemática. Não, a gente acha que tudo é

importante. Então a gente chegou em um nível de discussão em que tudo o que era importante era história. Então precisamos avisar os professores de história, porque tudo acaba se reportando a essa evolução e acaba caindo na história. Então o que nós temos em termos de música? Então a gente pegou alguns conteúdos técnicos (teóricos) e alguns conteúdos operacionais da música: o som, a questão da altura, da intensidade, da duração só que isso funciona no papel, mas na prática é muito difícil, como é que é trabalhar intensidade do som com os educadores? Será que eles entendem para poder trabalhar isso com as crianças? Então, por isso que música é uma dessas ações que a gente sempre volta para oferecer algumas atividades, porque a gente oferece um repertório, a gente faz algumas questões. Porque a gente, nesse projeto, dá a área, o conteúdo, objetivo e faz uma descrição da atividade pra ele fazer, analisar e discutir depois.

E: Isso é uma formação continuada que é oferecida?

JP: Sim. *In loco*, lá na escola. Depois a gente só volta em alguns momentos para trabalhar um pouco de teoria, para trabalhar um pouco com essas atividades. Por exemplo, uma atividade que deu uma polêmica enorme, foi a atividade de cores. A gente chegou a conclusão que “cores” é um conhecimento de artes e não da matemática, porque, em todos os lugares que a gente vai olhar, cores está na distribuição dos conteúdos da matemática, até que a gente chegou à conclusão: porque cor tem a ver com essa percepção, mas artes também têm tudo a ver com a percepção. Existem alguns mitos também que são bastante complicados, né? Por exemplo, cor e forma geométrica sempre são dadas atreladas, e é um mito. Porque o círculo tem que ser sempre vermelho, o triângulo tem que ser sempre amarelo e o quadrado sempre azul? As respostas que os educadores dão pra gente que é por causa dos blocos lógicos, mas não é lógico porque os blocos lógicos têm formas de todas as cores e todas as formas e espessuras diferentes. É uma coisa que é mito e você precisa desconstruir alguns mitos que são engraçados e você chega na escola e os círculos são vermelhos, e aí?

E: E esse profissional que faz esse projeto é da área de música?

JP: Não. Somos nós ainda. Nós vamos lá, e a gente pensa, a gente monta essa atividade. Depois vou até pegar algumas atividades, fazer uma seleçãozinha e mando para você.

E: E isso é para mostrar para os professores essas questões teóricas musicais? O que é uma intensidade, o que é uma duração...?

JP: Tá vendo? Essa é uma das coisas que a gente tem que discutir, por exemplo, timbre.

E: ã? Que som é esse?

JP: Isso, que som é esse? É isso mesmo?

E: Sim. O que a gente chama de “a voz do som”.

JP: Será que é isso mesmo? Porque vamos pensar nas questões práticas. Então, diferenciar os instrumentos, isso é timbre? Não, isso não é timbre.

E: Na verdade, se você estiver falando da qualidade de cada instrumento, você também está falando de timbre. Como se fosse mesmo a “voz do instrumento”, da mesma forma que você interpreta a voz dos animais.

JP: Sim. A voz das pessoas. A voz do papai, a voz da mamãe. Então a gente fica muito na dúvida sobre alguns componentes teóricos. Aí quando a gente entra no operacional, fica uma delícia, porque é como a gente vai trabalhar isso. Mas sem saber o que eu vou trabalhar fica sem objetivo. Então a ação fica...então, música não é fácil. Música, artes visuais, são áreas bastante difíceis.

E: E dentro da escola eles possuem espaço para música? Por exemplo, uma sala, instrumentos musicais.

JP: Não existe uma sala específica. Existe uma sala em que a gente também trabalha música que é a sala de multimídias, que tem os equipamentos: som, DVD, em alguns lugares a gente tem a bandinha rítmica. Por que em alguns lugares? Porque alguns lugares mantiveram a bandinha rítmica e, em outros lugares, já está destruída. É caro pra chuchu!

E: E os professores tiveram alguma capacitação para trabalhar com esses instrumentos?

JP: Tiveram. Veio do SESC uma professora que trabalhou diferentes momentos da bandinha, mas entre o que é oferecido e o que é absorvido é muito pouco. Tem muito pouca gente que trabalhava com bandinha e que continua trabalhando.

E: E você acha que isso acontece por quê?

JP: Eu acho que é uma dificuldade de entendimento do próprio educador. Ele não consegue entender a importância desse, não só desse conteúdo de música, mas de outros vários. Tem a preferência do educador para determinadas áreas e ele acaba... Como na educação infantil não tem uma grade curricular, educação infantil é diferente do ensino fundamental que eu tenho 6 aulas de matemática, 6 aulas de língua portuguesa, 2 horas disso, 2 horas daquilo. Na

educação infantil não tem. Na educação infantil tem uma listagem de conteúdos que ele tem que dar conta de tudo.

E: E durante a semana, por exemplo, ele não tem no roteiro, por exemplo: agora você vai trabalhar música?

JP: Ele deveria ter porque ele tem tudo isso durante o mês em atividades que ele.. .mas a gente trabalha indo ao encontro, mas indo ao encontro mesmo da trombada com uma concepção muito séria de educação infantil que é a concepção de que a infância pode tudo em um momento que ela quer. Isso para educação infantil tem sido uma tremenda de uma tragédia. Porque o educador, ele aprende, ele estuda que a criança está em um universo paralelo e ela vai aprender de acordo com o que ela quer. E não é assim que funciona. Se você está dentro de um componente social, tem que aprender de acordo com a cultura que ela tá vivendo. Se eu, adulto, não vou fazer uma interferência pra ela aprender, qual o papel que essa escola desempenha? Que é a nossa briga. Porque eu vejo esses professores, a grande maioria formados, achando que a criança vai aprender o que ela quer, né? E isso a gente sabe que tem uma forte corrente acadêmica que trabalha essa concepção. E a gente tem até correntes que dizem que a criança é um ser diferenciado. Aí você fala: Meu Deus! Como assim? E a gente acha que a criança é um ser da cultura, pequeno, que vai aprendendo, mas ele tem que aprender com esses parceiros mais experientes, isso exige a intervenção desse educador. Se esse educador acha que ele intervém muito pouco, então para ele basta colocar musiquinha, porque a criança sozinha vai entender todas as intervenções. Que é o que a gente está fazendo esse projeto, esse laboratório, com essas atividades, pra gente questionar esses professores em relação a essa prática que a gente pode chamar de espontaneista. Nós tivemos uma deformidade do construtivismo que foi uma coisa enlouquecida nesses últimos 20 anos. Eu te falo porque eu fiz faculdade há mais de 20 anos, foi no século passado, né? Não foi bem isso que eu vi de construtivismo. Então, quando o construtivismo começou a ser trabalhado como um método, porque ele não é um método, ele é uma teoria de desenvolvimento. Ele foi trabalhado como método ao longo do tempo, ele foi sendo deturpado e chegou a essas atrocidades que a gente vê até hoje. Eu gosto muito, eu acho que a criança quando aprende brincando ela se desenvolve na brincadeira, eu sou adepta à questão das relações do construtivismo, mas depende da forma como ele é dado como espontâneo.

E: O construtivismo precisa de uma pessoa que estimule e instigue as crianças a pensarem sobre e que ofereça situações- problema para que sejam resolvidas.

JP: Eu penso que a gente trabalha um outro construtivismo. Um construtivismo antigo, conservador (risos).

E: Quando o candidato a professor presta um concurso para ser professor da educação infantil exige algum conteúdo sobre educação musical?

JP: Humm! Não, ou muito pouco. A gente não tem como colocar todos os conhecimentos, senão essa prova ficaria imensa. Sobre legislação, sobre desenvolvimento infantil, psicologia, música, matemática, história, geografia, ciências. Se a gente for pôr um componente fora todas as outras especificidades que é necessário saber. A gente até oferece. Os referenciais são bibliografias que a gente usa como referência. O referencial, eu acho que ele tem uma visão muito evoluída da música, muito bacana, mas eu acho que ele não fala a realidade da escola. Bandinha, o que é a bandinha? Cada um batendo em um instrumento do jeito que quer e vira aquela cacofonia por isso que os professores param de fazer aquilo porque vira uma bagunça.

E: A improvisação não é fazer o que quer. A improvisação é um passo a mais para o conhecimento.

JP: Então, no concurso não tem uma pergunta específica. Até porque o concurso não é a gente que determina. Isso vem de uma firma, de uma organização, de uma agência que acaba vendendo esse serviço para a Prefeitura.

E: Ok J! Acho que é isso. O projeto está aqui.

JP: Não. Esse projeto é resumido. Eu posso estar mandando por email para você. Como eu te disse: a música é um pequeno recorte de uma série de coisas. Porque a música está dentro das áreas de conhecimento, né? Além das áreas do conhecimento, eu tenho as organizações da rotina, as documentações, especificidades da criança. Então, tem uma série de coisas que você tem que abordar com esse educador que vem de um curso de preparação para professores, antigamente o magistério. Depois veio o normal superior, agora da pedagogia, que eles tem uma visão muito ampla do todo. O que é trabalhar com uma criança de 3 anos todas essas áreas, inclusive a música. Aí fica difícil. O professor não tem esse..., pra começar, ele não sabe nem o que é trabalhar com uma criança de 3 anos e, quando você pega o planejamento que ele sabe fazer, é aquele planejamento tradicional: objetivos, conteúdo, procedimento, recursos e avaliação. Aí aquilo, se a gente for ver, é o planejamento de uma atividade. Quantos planejamentos daquele eu tenho que ter em um dia? Como é que é a organização da rotina daquele dia? Como é que é a organização da rotina daquela semana? Então é uma série

de organizações didáticas que são maiores do que ele vem sabendo fazer, então você tem uma série de informações para dar para ele que, as vezes, sinceramente, que a gente acaba deixando de oferecer informações específicas. Então, como vai trabalhar a questão da quantidade da matemática que é onde eles se pegam fazendo esses mitos do círculo vermelho que são coisas que vêm da tradição. Eu, quando era criancinha, eu fazia isso e ensinam as posições, aquele clássico, em cima e em baixo, o vaso em cima da mesa, a bola em baixo então pinte o que está em cima, como se a criança conseguisse abstrair daquela imagem uma questão da posição. Outras coisas dantescas, por exemplo, pinte o que é maior: tem uma borboleta e um elefante, na imagem os dois estão do mesmo tamanho. Então estou contando que essa criança de 3 anos tem uma representação desse animal e aquela imagem leve a ela imaginar. Quer dizer, para 7 isso já é difícil, imagine pra 3? Então, é uma série de situações que você tem que estar abordando também para ele estar organizando a ação dele. Realmente uma organização específica sobre música, ou sobre movimento. Movimento até a gente teve mais formações, eu acho que música que foi muito esparsa que foram essas que....

E: Você tem o número de formações que foram oferecidas?

JP: Não. Eu sei que música é uma coisa que tem preocupado a gente ultimamente inclusive porque pela própria legislação que ela está sendo, e você, aí, acaba... Por exemplo, a gente já teve curso com o professor Maestro. Foi muito legal com ele, passou uma temporada grande junto com a gente dando formação para os professores, foi assim, formação de ano todo.

E: Mudou a realidade?

JP: Não. O que mudou foi a gente ter um pouco mais de cuidado com essa questão do acervo musical, isso mudou. Eu ainda tenho festa junina que na hora da quadrilha, tem aquela quadrilha maluca que eles colocam aquela poderosa lá, que eu acho aquela música um horror, mas as meninas adoram. Virou *hit* da escola, você tinha que ter um cuidado muito grande senão tava todo mundo cantando aquilo. Então eu acho que teve um cuidado maior com essa escolha musical, isso teve sim. Mas sempre teve orientação de boas músicas, por exemplo, os bebês quando acordam a gente pede para mudar o ambiente. Do ambiente do repouso, para o ambiente da atividade, porque o que a gente vai fazendo: uma das ideias é a gente ir iluminando esse ambiente e inserindo barulhos. Que barulhos podem ser bons? Sons, né? Então com uma música de qualidade, músicas clássicas, com músicas bem feitas que a gente tem uma série, né? Palavra Cantada, Ziskind, até aquela D. Iolanda do Entrei na Roda, né? A

gente tem boas produções musicais e outros, sons da natureza, desde que seja um som adequado. Nada impede de também estar cantando.

E: É, o repertório oferecido é um primeiro passo, né?

JP: Como trabalhar com esse repertório a gente tem uma dificuldade e uma fragilidade muito grande, justamente para estar justificando. Por que isso? Eles dizem, porque a criança gosta. Ele já vem com uma informação da sociedade e a escola tem que dar uma formação cultural, um pouco mais clássica, por isso que a gente oferece outras. E é muito engraçado, porque a gente já teve escolas que fizeram sonorização do ambiente, colocar música na hora da merenda, esse tipo de coisa. Aí você tem até os adultos reclamando: ai, que música triste, que música mais..., né? Aí, com o tempo, você consegue perceber que você consegue fazer com que os adultos também entendam que aquilo fica gostoso, fica mais tranquilo, fica mais... Mas essas tentativas acabam no dia a dia da escola é muito denso, né? As pessoas não têm só que concordar, elas têm que comprar a ideia, essa ideia tem que fazer parte da ideia delas. É o que a gente fala: ela tem que se transformar em concepção e não em informação. Isso que é difícil, você dá uma informação e ela em 15 dias, um mês, num grupo muito mais persistente, ela dura 6 meses e, se você não tomar cuidado, ela volta para essa concepção antiga. E como mudar a concepção sem essa possibilidade de atuação mais próxima? Quando eu te falei, o prof. Maestro fez um ano de curso, só que eu tenho assim: CI, 3ª, 4ª e 5ª na época eu tinha 6 anos também. Então eu tinha 5 grupos de educadores, em cada grupo de educadores eu tenho 100 professores, 50 por período. Então pra eu fazer uma formação com essa quantidade de gente eu demoro cada reunião 20 dias. Posso fazer isso todo mês? Não, porque repercute em dispensa de crianças, então tem que ser na melhor das hipóteses de 2 em 2 meses. 2 em 2 meses na escola acaba sendo 4 encontros, em um ano inteiro, pra mim professora de 4 anos, são 4 encontros ao longo do ano. Isso é muito pouco pra transformar uma ideia, uma informação que eu tenho em concepção.

E: Em São Carlos foi feito um projeto, onde as professoras se inscreviam e tinham aulas 1 vez por semana. A formação foi durante um ano e elas serviram de disseminadoras do projeto.

JP: Legal! É onde a gente percebe que a formação só vai repercutir que ela usa aquela informação em uma atividade prática que ela sinta que ela pode e volte para discutir. Mesmo que ela venha discutir, essa não deu certo, essa atividade é muito chata. Tá, ela é chata pra quem? Pra você ou pra criança? Porque tem uma diferença, porque pode ser chata pra mim,

adulto, e ser boa pra criança. Porque você percebe que aí que ele vai refletir de como é que essa atividade se desenvolveu.

E: É verdade. Precisa de um tempo para reflexões, estudo e discussão de como isso pode realmente fazer parte do ambiente escolar. J, acho que é isso. Obrigada pelo bate papo.

APÊNDICE E

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

Identificação

Nome:

Idade:

Formação:

Escola: Faixa etária que trabalha:

Roteiro

1. Na sua formação como professora, você teve a disciplina de música?
 - a. Em caso afirmativo: quais as contribuições?
 - b. Em caso negativo: teria sido importante para sua formação?
2. Você tem alguma vivência com a música? Estudou música na escola ou em algum curso específico?
3. Como você analisa a função da música na educação infantil?
4. Na sua escola existe um projeto específico para educação musical?
 - a. Em caso afirmativo: como você trabalha com a música?
 - b. Em caso negativo: você canta com seus alunos? Por que?
5. Você conhece o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, mais especificamente a parte de música?
 - a. Em caso afirmativo: o que você pensa sobre a proposta?
 - b. Em caso negativo: você conhece outros capítulos?
6. Você sente a necessidade de saber mais sobre educação musical na educação infantil?
7. Já participou de algum curso de educação musical?

APÊNDICE F

Transcrição das Entrevistas com as Professoras da Educação Infantil

Selecionamos duas entrevistas para serem transcritas na íntegra. Uma realizada com uma professora que demonstrou um pouco mais de conhecimento da concepção de música enquanto linguagem (Professora Rose) e outra que considera a música como atividade auxiliar de aprendizagem de outros conteúdos e relata não possuir muita intimidade com a abordagem musical (Professora Neusa).

Entrevista com a professora Rose

E: *Bom dia PR, podemos conversar um pouco sobre o seu trabalho de música na Escola?*

PR: Não sei se conseguirei ajudá-la, mas estou à disposição.

E: *A primeira coisa que eu gostaria de saber, é se na sua formação profissional você teve a disciplina de música.*

PR: Eu sempre gostei muito da área de artes, então eu sempre busquei. Fazia teatro, fazia dança e participava algumas vezes de corais, então sempre me chamou atenção esse lado artístico.

E: *Junto com o de professor já PR?*

PR: Já. Um pouco antes e depois mesmo tanto no magistério quanto na pedagogia eu continuei, porque eu sempre gostei de participar, então já aconteceu sim. Quando eu fui fazer a especialização na UNESP, tinha uma disciplina que era musicalização e alfabetização na educação infantil, então assim, em poucas aulas ela trabalhou um pouco, e assim, mostrou algumas propostas de como se trabalhar, mas mais voltado para a alfabetização, sonorização e tudo, mas também trazia algumas sugestões.

E agora mesmo trabalhando já há algum tempo, a secretaria sempre propõe algumas formações. Até, o ano passado teve uma específica para a terceira etapa, porque nós trabalhamos com caderno de música, e aí de estar fazendo essa formação, que foram ,se não me engano, dois encontros com uma especialista lá de São Carlos, que veio dar uma orientação de como nós poderíamos estar trabalhando com as crianças.

E: *E o que, dessa oficina, por exemplo, dessa formação continuada, o que te chamou atenção? Como era feito?*

PR: De estar trazendo para as crianças, na medida do possível, conhecer diferentes instrumentos, sons, ritmos, e a proposta que a gente sempre tem que faz parte de estar trazendo coisas boas para as crianças ouvirem, não só o que está na mídia, que é o que eles já ouvem em casa e tudo mais, então a gente procura selecionar mesmo um repertório do que vai ser trabalhado com as crianças.

E: *E nesse curso de formação era trabalhado esse repertório?*

R: Também

E: *E essas coisas diferentes, o que ela trabalhava?*

R: Sim, ela trouxe muitas referências, assim, do que nós poderíamos estar pesquisando via internet, CDs, muita referência ao Palavra Cantada, que é o que a gente usa mais, busca mais que é uma proposta diferente mesmo. Então assim, ela deu algumas referências né, que nós anotamos.

E: *E a forma de se trabalhar a música mesmo dentro da escola? Teve alguma dica? Como era feito?*

R: Sim, a questão do ritmo, de poder construir com as crianças algumas coisas, para você estar propondo pra eles a questão do som né, do grave, do agudo, de acompanhamento de ritmo e tudo isso.

E: *Olhar para a música, assim, escutar os elementos da musica.*

R: Sim

E: *Ritmos, sons diferentes, timbres diferentes, altura, essas coisas.*

R: Essas coisas! O ritmo rápido, lento. Eu sempre gosto de colocar para eles mesmo, desde música clássica, música orquestrada, de vez em quando eu faço um relaxamento, então, sons da natureza sabe, estar despertando, chamando a atenção da criança para escutar mesmo os diferentes sons das coisas que estão a sua volta e não só essas músicas..

E: *E Renata, na pedagogia você teve música ou não?*

R: Não

E: *Não teve a disciplina?*

R: Não, na minha época não

E: *E esse gostar, o seu olhar atento pra música e pra arte você analisa que é da sua formação ou do seu histórico de vida?*

R: Do meu histórico de vida

E: *Muito mais do que a sua formação enquanto professora?*

R: Muito mais

E: *Se você não tivesse esse histórico de coral, de gostar de música...*

R: Talvez eu não saberia como propor isso ou não saberia mesmo como trabalhar, ou de repente ficar só na mesmice das músicas que já são conhecidas e que são trabalhadas e tudo mais.

E: *Aqui na escola existe algum projeto específico de música ou ela é só esse componente curricular? Cada professor trabalha da sua forma...*

R: Hoje em dia sim, nesse ano, por exemplo. Mas há dois anos a nossa proposta foi trabalhar com música sim, tanto que foi um projeto da escola como um todo e a Fabíola meio que contratou uma professora específica de música. Então ela vinha toda semana, ela vinha uma vez na semana para trabalhar com as crianças. Nós participávamos, cada turma tinha os seus vinte minutos e todo mundo passava, desde os bebês até a última etapa, então ela vinha e trazia...ela explicava para eles, aí ela tocava para eles, ela trazia os instrumentos, deixava eles tocarem, ensaiou com eles algumas músicas, então assim, mais como um professor de música mesmo.

E: *E como é que foi essa experiência para a escola?*

R: Nossa, foi muito enriquecedor, muito

E: *Foi durante um ano?*

R: Durante um ano

E: *Os professores participavam da aula junto com ela?*

R: Sim, ela deixou também bastante...deixou um arquivo bem grande de músicas para nós, um repertório, nós temos no notebook, tem em um CD também, então ela deixou para a gente e foi muito bom! As crianças adoravam, tanto é que alguns pais chegavam a comentar na reunião.

E: *E foi um projeto específico da escola?*

R: Sim da escola

E: *E você acha que isso modificou a realidade de música da escola?*

R: Eu acredito que sim, porque embora nem todos os professores que tem essa questão da formação, do interesse mesmo, de gostar ou não também, dessa questão pessoal, mas mexeu com todos, porque música é uma coisa muito boa. E assim, nos sempre propomos festas, sempre foi trazido alguma coisa relacionada a música então...tem o marido de uma das educadoras que é da polícia e ele toca, então de vez em quando, quando tem comemorações ele vinha, convidava a banda para tocar para as crianças, já veio músicos que a gente contratou no dia das mães para receber as mães, com o saxofone, uma coisa bem diferente. Tem o marido de uma das professoras que é músico, então assim, vira e mexe tem essas sugestões e essas...

E: *Que bacana, muito bom!*

R: A maioria se envolve, não são todos, mas a participação da maioria dos professores.

E: *Que joia, muito bom! Então, a sua realidade com os seus alunos: você canta?*

R: Eu canto, eu proponho que eles também participem na construção de algum instrumentinho, e estar propondo sempre assim, estar escutando coisas diferentes mas de boa qualidade.

E: *Aqui na escola ou em algum grupo vocês já tiveram a oportunidade de ler essa parte do Referencial Curricular, a parte de música especificamente?*

R: Quando veio o referencial curricular nós tivemos uma orientação e assim, cada um recebeu o exemplar e aí nós estudamos, e aqui nós temos livros específicos, livros que ficam à disposição dos professores para a pesquisa, para o estudo, então assim, de acordo com o nosso interesse agora com os HTPs então a gente tem essa liberdade de estar vindo e buscando

E: *Tem uma cedeteca também, né Adriana? Que legal!*

PR: Temos, aqui e ali, fora assim, os professores todos cada um tem o seu material individual.

E: *Ta*

PR: Então tem bastante

E: *E você já participou de algum curso de educação musical ou essas formações continuadas que o município propõe?*

PR: Sim

E: *E dentro da escola tem alguma sala específica para a música?*

PR: Não

E: *Vocês possuem bandinha?*

R: Temos bandinha

E: *E onde fica a bandinha?*

R: Hoje ela fica na biblioteca

E: *Ta*

PR: Então ela fica guardadinha, nós organizamos em uma caixa que é fácil de você levar para onde você quer, então normalmente na sala de multimeios nós usamos bastante. Na sala da recreação agora nós temos a sala da recreação que é um espaço amplo que dá para você usar

E: *Ta*

PR: Então normalmente esses lugares, mas nos temos a bandinha...

E: *Então vocês pegam a caixa, levam e trabalham com as crianças*

PR: Sim, e ai alguns instrumentos também que eu acabei participando de um dos cursos “confeccionando com sucata”. Então tem o pau de chuva, tem um monte de coisinha assim que dá pra eles tocarem e experimentarem.

E: *Muito bem! Acho que é isso, deixa eu ver se eu esqueci de alguma coisa...*

PR: Nós temos a proposta de trabalhar na terceira etapa o caderno de música! Então assim, como eu....nós temos que trabalhar algumas músicas e as crianças demonstram maior interesse, então fica o registro nesse caderno, nós trabalhamos de diferentes formas e maneiras. Escolhemos a música, selecionamos né, vamos cantando e dependendo do interesse do grupo é registrado nesse caderno.

E: *E é registrado de que forma?*

PR: De diferentes maneiras! Ou você pode fazer um desenho, uma colagem, um desenho surpresa, uma dobradura ou uma colagem com diferentes tecidos.

E: *Ta, legal!*

R: Ai você engloba a arte

E: *E geralmente a referência é a letra?*

PR: Sim

E: *A letra da música é a referência para as crianças?*

R: Para as crianças! Eles já sabem quando pegam o caderno de música porque é um caderno...

E: *De desenho?*

R: De desenho, aí tem o nome deles na capa e um símbolo, porque eles são pequenininhos então eles raciocinam. E ai hoje, por exemplo, eu vou estar trabalhando com eles, então assim que eu pego o caderno eles já sabem que é o caderno de música, então ali estão as músicas que eles mais cantam, que a gente mais canta e registrou. Então vai a justificativa para os pais o nome da criança e aí eu registro todas as músicas.

E: *E por exemplo, este ano tem alguma música que já é dessa sala, assim dessa turma, que já marcou, que eles gostam?*

PR: Olha, no começo do ano foi a da Joanelinha, toda hora eles me pediam para cantar

E: *Qual é a da joanelinha?*

R: “Joanelinha é baixinha haha/Arrasta a saia pelo chão/ ela é meu bem ela é meu bem/ se ela bater.....

E: *Eu conheço como “Chiquina”* (risos)

R: Ai que legal! (risos). Então tem a da joanelinha, agora eles estão com a do Sapo.

E: *Então é bem voltado para música folclórica*

R: E tem também o registro da proposta do “Cresça e Apareça”, então dependendo do que é trabalhado, se vem alguma música nós registramos também

E: *Esse é aquele projeto da UNESP?*

PR: Sim

E: *Legal! Muito bom Renata, acho que podemos encerrar. Muito obrigada por sua contribuição! Você me ajudou muito.*

Entrevista com a Professora Neusa

E: *PN, em primeiro lugar gostaria de agradecer sua participação e colaboração no meu trabalho.*

PN: Espero poder te ajudar!

E: *Com certeza irá! PN, na sua formação, na faculdade de pedagogia, você teve a disciplina de música?*

PN: Não.

E: *Não teve nada, nada, nada que possibilitasse estudar como deve ser o ensino da música na escola?*

PN: Nunca. Nem no magistério. Que a gente fez primeiro o magistério e depois a pedagogia e não, não teve.

E: *E você acha que seria uma disciplina importante? Como é que você vê a questão da música na formação do professor, do pedagogo?*

PN: Ah, eu acho super importante porque é a base de tudo. Porque quando eu vou ensinar...tudo o que eu vou ensinar para o aluno, desde a hora que eu vou começar uma história, eu começo com música. Hora que eu vou contar uma história, eu já acalmo eles com a música. Então eu acho que eles aprendem com música, eles acalmam com música, sentem a música como nós sentimos a música. Só que formação de música eu não tenho e eu não sei se está certo.

E: *E se tivesse na sua formação você acha que ajudaria no seu dia a dia na escola?*

PN: Com certeza! Ajudaria e muito. Acrescentaria e não só ao professor no dia a dia, né?

E: *E na sua história de vida, quando criança ou em algum momento, você teve contato com música, como que foi? Você teve isso?*

PN: O que eu lembro era das professoras que cantavam. Quando eu fui para escola, eu já fui com 7 anos, então eu não lembro muito. Eu lembro daqui, que eu já fui para recreação, então a gente brincava aqui, porque a mãe trabalhava, então eu aprendi aqui. Aqui eu cantava, mas no 7 anos lá eu não cantava não. Só cantava o hino todo dia! O hino era todo dia! Eu lembro que a gente ficava de pé todo dia lá a hora que a diretora entrava, e a gente cantava o hino. A minha formação de música é do hino, só.

E: *E na sua casa, na sua família?*

PN: Em casa cantava porque minha mãe sempre gostou de cantar. Até hoje ela canta, ela tem 82 aninhos e ela gosta de cantar as musiquinhas dela, que ela lembra. Mas só assim, musiquinhas, sem formação.

E: *Muito bem! Então você não fez nenhum curso específico de música, né? Bom, sobre a função da música na educação infantil, você já me falou que acha importante.....*

PN: É importante, e eu to a pouco tempo porque é só esse ano que estou com as crianças realmente nessa fase de 3^a. Etapa. Eu trabalhava na 4^a. Etapa, né. Então música que a gente canta aqui, né. Todos os dias com eles, canto também todas as etapas.

E: *A 4^a. Etapa também é educação infantil?*

PN: Também é educação infantil, mas cada uma é direcionada desenho....

E: *Ah, sim! Em cima do projeto pedagógico, cada etapa estuda uma área da arte, né?*

PN: Isso, mas todo mundo canta! A gente tem o momento social tudo certinho. Canta o tempo todo, hora que você quer acalmar e cantar.

E: *Ah, entendi! A Julia me mostrou que um ano tem o caderno de artes, outro ano de música....*

PN: Isso! O caderno de música é o nosso, da 3^a. Etapa. (a professora pegou o caderno para mostrar)

E: *Ah, que bonitinho! E vocês colocam as letrinhas?*

PN: É! E vira e mexe eu pego e eu vou mostrando e eles lembram da música inteirinha e vai mostrando e eles já sabem. A memorização é muito perfeito! Eu mostro, e eles lembram, só de mostrar eles já sabem. A memória, os gestos.... eles lembram mesmo, sabe? (mostrou uma página do caderno) Essa eles amaram porque a gente representou, foi muito gostoso.

E: *Fizeram dramatização?*

PN: Fizeram a dramatização. Além da história, da música, dramatizaram e....eu quero tia! Eu quero! O corajoso leão!! (risos)

E: *(risos) Ah, eu imagino!*

PN: Foi super gostoso! As mães comentaram dessa da Emília. Eu trouxe umas bonecas grandes. Vários recursos, né que você acaba fazendo. É super gostoso!

E: *Ah, que bonitinho! E independente da 3^a. Etapa, a educação infantil como um todo canta, né PN?*

PN: Da hora que entra até a hora que sai. A gente dança, tudo, tudo, a gente curte muito. Essa é da Formiguinha e da Cigarra (mostrando outra atividade do caderno). Esse eles que quiseram fazer assim. Eu perguntei: - O que a gente vai fazer no dia das mães? Corações tia!

Foi bem legal mesmo. Memoriza, eu acho que é importante. Mas eu acho que seria mais importante se eu tivesse noções de notas, de música, porque a gente tem o vocabulário, tem a memória. Eu acho que tudo isso é válido, mas eu acho que falta alguma coisa. A Júlia dá as formações, mas precisa ter mais concreto.

E: *Para você se sentir mais segura? Para se identificar trabalhando com a música?*

PN: É isso mesmo.

E: *E aqui na escola tem algum projeto de música que vocês trabalham como um todo? Não só na 3ª. Etapa, mas como um todo ou não, fica específico da 3ª. Etapa que trabalha com música e as outras turmas fazem outro trabalho?*

PN: Não, eu faço a música. A tia Rose também faz música de manhã, a tarde assim, já não faz música. Então cada um vai fazendo o seu trabalho.

E: *Entendi. É mais individual. Não é um projeto da escola como um todo, né?*

PN: Mas nós já tivemos uma vez um projeto de música. Teve um CD, acho que do barquinho e nós trabalhamos ele inteirinho. Foi tão legal!

E: *E tinha alguém, ou foram vocês que deram conta do projeto?*

PN: Nós que fomos colocando do nosso jeitinho, trabalhando....

E: *Pegaram o CD....*

PN: E fomos trabalhando ele. Os temas de ar, fogo e tudo. Foi muito legal! Conhecer as músicas, valeu muito a pena.

E: *e aí envolveu todas as turmas?*

PN: Todas as turmas.

E: *O RCNEI foi escrito em 98. Faz um tempinho já. Quando foi escrito, quando foi feito uma proposta de se trabalhar música na educação infantil, você chegou a ter contato com esse material?*

PN: Pegar, sentar e ler eu acho que não. Deram os livros, mas eu acho que sentar e debulhar (risos) isso não foi feito não.

E: *E você sente essa necessidade de saber mais sobre a educação musical na educação infantil?*

PN: Agora que eu to com esse trabalho de música, eu gostaria porque, será que está certo? E agora a gente ta com esse projeto do LAPEI, será que só isso basta? A gente sempre quer mais. O que eu poderia fazer mais?

E: *Eu sei que a Secretaria as vezes oferece alguns cursos de formação continuada. Você já participou de algum curso específico de educação musical?*

PN: Esse eu não fui. A Suzana foi, e eu não fui porque eu não tava com a 3ª. Eu até perguntei pra ela.

E: *E foi direcionada para a 3ª. Etapa. É isso?*

PN: Foi. Foi o ano passado. E eu não fui. Então eles deram. Quando eu soube que você viria, ela não pode vir a tarde? Porque a Suzana ta a tarde, mas falaram, ela não pode. Teve um que a gente fez, eu até coloquei na musicalização, lá na UNIP. Tinham várias salas, eu me inscrevi na musicalização e aí eu comentei sobre o caderno, que colocava uma letrelinha lá tal. Mas eu acho que é informativo pra mãe. Quando a mãe for com ele adulto, maiorzinho e souber ler, a mãe vai pegar e vai cantar com ele em casa também no ano que vem, no outro ano. Mas a hora que eu mostro, eles cantam.

E: *E me conta uma coisa: Hoje, por exemplo, você pegou seus alunos de manhã quais os momentos que teve música com eles, na sua rotina? Você consegue resgatar isso?*

PN: A hora que a gente chegou. Teve o bom dia, fomos ao banheiro. Tem o momento social, todas cantam juntas. Tem a música do bom dia, depois a oraçãozinha do anjo da guarda. É rapidinho. Aí a gente, como estamos na semana da festa junina, a gente canta musiquinha junina, depois eles escolhem o que eles querem, deixa livre pra eles é sempre de sapo, de bicho que eles adoram e depois cada uma vai para o seu rodízio. Se eu for contar alguma história, se for desenho historiado, eu canto. “Chegou a hora da historinha...” (cantou um trecho da música) eles cantam comigo porque eles já sabem. Aí quando eu estou dando a atividade, hoje eu dei essa, está até aqui secando (mostra a atividade) a gente ta o tempo todo cantando, mas não só essa, eu canto todas as outras de festa junina e eles cantam, e eles falam que é pra cair na rua da tia N, eles vão mudando todo o repertório. Aí depois nós tivemos a aula de ginástica, fomos pra lá cantando as músicas também e lá a gente cantou da canoa virou, da serpente, fomos e não para, é o tempo inteiro. Aqui canta muito. Aí voltamos, subimos, voltamos. Na hora de comer canta também da merendinha. É o tempo todo. Pra tudo tem música. Porque senão eles vão ta fazendo outras coisas, né? Depois lavamos as mãozinhas, então o tempo todo. Aí lanche, higiene, e....(pensando) parquinho. Aí voltamos e eles pediram novamente história, eles amam história, também novamente eles cantam e eles quiseram cantam e eu contei a história da floresta e eu contei a história do balão que caiu até desenhei lá (mostrando na lousa), a rua, a mão e cantamos novamente.

E: *Muito bem!*

PN: E na hora de ir embora eles cantam. A mamãe vai chegar. E assim é com tudo. Música faz parte.

E: *Mais cantam do que falam, né PN? (risos). Que bom!*

PN: Com certeza!

E: *De materiais, o que vocês tem na escola? CDs, instrumentos....*

PN: Ah! A escola tem alguma coisa, as professoras também tem, cada uma tem o seu e temos rádio, DVD da escola, tem tudo aqui.

E: *E cada uma tem o seu kit?*

PN: Tem. Uma troca com a outra.

E: *E esses CDs geralmente são que tipos de CDs, que tipo de música?*

PN: São cantigas de roda, sempre músicas pra crianças, nada da gente não. Quando vai ser de festa junina, também, nem de sertanejo nada. Só de criança mesmo. E agora esse LAPEI passado foi de música. Então teve vários ritmos pra eles ouvirem, dançarem, foi muito legal. Também aumentou o repertório.

E: *Instrumentos musicais, você tem pra trabalhar?*

PN: Tem. Tem uma bandinha que fica ali na outra sala e nós criamos também algumas outras coisas. Eu acabei levando pra casa. Devia ter deixado. Até dei o violãozinho para Fabiana da tarde, de uma caixa de papelão, eles construíram o chocalho acabei deixando lá.

E: *E essa bandinha fica numa caixa?*

PN: Fica. Fica numa caixa e quando a gente quer pega. Mas eles usam os baldinhos, aqui eles usam tudo. Tudo que pode batucar eles aproveitam. São muito sonoros.

E: *É isso mesmo. Pronto!*

PN: Só isso? Nem doeu (risos)

E: *Só isso PN, nem doeu, ta vendo?*

PN: Será que eu ajudei?

E: *Claro que sim....e muito. Muito obrigada por nossa conversa.*

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade investigar sobre a função da música dentro das escolas municipais de educação infantil, partindo do que é proposto por documentos de diretrizes nacionais e o que de fato acontece dentro do ambiente escolar.
2. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para ampliar as possibilidades do trabalho efetivo com educação musical dentro das escolas de educação infantil.
3. A minha participação como voluntário deverá ter a duração de 1 hora, tempo previsto para realização da entrevista.
4. O procedimento ao qual serei submetido não provocará danos morais, físicos, financeiros ou religiosos;
5. Esta pesquisa possui uma abordagem educacional, cultural e sociológica podendo oferecer como principal risco ao entrevistado algum tipo de constrangimento na abordagem da pergunta. Caso sinta-se constrangido, o pesquisador pausará a entrevista e conversará sobre a questão respeitando sua integridade como participante.
6. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo;
7. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento.
8. Meu nome será mantido em sigilo, tendo assegurada assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
9. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a pesquisadora através das seguintes formas: Erica Viana / email: viana_erica@yahoo.com.br / telefones: (16) 3214.4531 ou (16) 9.9182.0530.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “O ensino da música na educação infantil: realidade e possibilidades”, na qualidade de voluntária.

Araraquara, _____ de _____ de _____.

Assinatura do voluntário

ANEXO 1 – QUADRO CURRICULAR POR FAIXA ETÁRIA

3ª etapa	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	ARTES	HIST. E GEO.	MOVIMENTO
<p style="text-align: center;"><i>Oluno</i></p> <p style="text-align: center;">CONTINUAR O CADERNO DE MÚSICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • NOME PRÓPRIO • AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO VOCABULARIO (ORGANIZAÇÃO DA FALA) • CONHECIMENTO DE DIFERENTES MODALIDADES DE LINGUAGEM • HISTÓRIAS (CONTAÇÃO) LINGUAGEM ESCRITA • LINGUAGEM ORAL • CRIAÇÕES E RECONTOS DE HISTÓRIA (TIRINHAS) <p>3º e 4º bimestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • FORMA GEOMÉTRICA • CONTAGEM • REPRESENTAÇÃO DE QUANTIDADE/ NÚMERO • MAIOR/MENOR • IGUAL/DIFERENTE • PARA CIMA/PARA BAIXO • MUITO/POUCO • CHEIO/VAZIO • LEVE/PESADO • GROSSO / FINO, CURTO / COMPRIDO • ALTO / BAIXO <p>1º e 2º bimestre</p> <p>3º e 4º bimestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DIFERENTES PERCEPÇÕES (SENTIDOS) • MEIO AMBIENTE • ELEMENTOS DA NATUREZA • SERES VIVOS • ETAPAS DE CRESCIMENTO HUMANO • DIA E NOITE • ESQUEMA CORPORAL • ALIMENTAÇÃO • FENÔMENOS DA NATUREZA • ETAPAS DO CRESCIMENTO (ANIMAIS E VEGETAIS) <p>1º e 2º bimestre</p> <p>3º e 4º bimestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CORES • CONHECER E EXPLORAR TÉCNICAS ARTÍSTICAS • DESENHO • DANÇA • MÚSICA • FAZ DE CONTA • MODELAGEM • Apreciação de obras de arte <p>1º e 2º bimestre</p> <p>3º e 4º bimestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • IDENTIDADE • RECONHECIMENTO DO OUTRO • REGRAS DE CONVIVÊNCIA • RECONHECIMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR • DIFERENTES ESTRUTURAS FAMILIARES • DIFERENTES PROFISSÕES • ZONA RURAL/ZONA URBANA <p>1º e 2º bimestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CONTROLE CORPORAL • RÍTMOS • MOVIMENTOS ELABORADOS

ANEXO 2 – PROJETO DA PROFESSORA LUCIANA

PROJETO X

Atividade essencial 5 (2015)

1º MOMENTO

Iniciei a atividade na Biblioteca apresentando os Slides: “Como surgiu a música e os instrumentos musicais”. À medida que os slides iam sendo apresentados, eu realizava as mediações necessárias fazendo perguntas e solicitando a participação do grupo.



Como indicado, conversei sobre as canções folclóricas e sua origem, dando ênfase à Linda rosa juvenil. Com o grupo de olhos fechados, li o texto que narra a história da rosa e pedi para que eles imaginassem a cena.

Complementando a atividade, exibi alguns vídeos sobre instrumentos musicais:

- Instrumentos Musicais - Descobrimo os sons com a Tuturma: Por tratar-se de um vídeo interativo, o grupo pôde participar e a maioria conseguiu identificar o som e relacioná-lo ao instrumento: Violino, Piano, Corneta, Guitarra, Flauta, Harpa, Tuba,
- Xilofone, Bateria e Saxofone;



Após a exibição, lancei uma pergunta:

- Será que apenas os instrumentos musicais produzem sons?

Um garoto respondeu prontamente:

- A gente pode fazer som com o corpo!

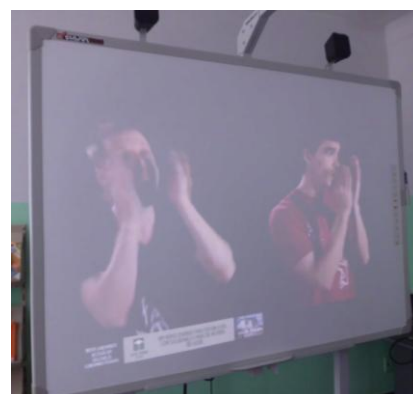
Houve alvoroço e todos começaram a fazer barulhos com o corpo: assobio, palmas, bater os pés, etc.

Conversei sobre produzir sons com o nosso próprio corpo, apresentando ao grupo um novo vídeo:

- Barbatuques CD Tum Pá- Samba Lelê. A turma adorou conhecer o grupo Barbatuques e seu som contagiante.

Para encerrar a apresentação, expliquei ao grupo sobre a dramatização da canção “A linda rosa juvenil” e assistimos ao vídeo:

- A linda rosa juvenil MP Baby Clipes animados.



Foi possível observar que a turma mostrou-se muito curiosa em conhecer a história da música, bem como em conhecer os instrumentos musicais. Neste momento, apresentei ao grupo uma variedade de instrumentos para que manuseassem.

As mediações realizadas durante a atividade foram essenciais para a compreensão do conteúdo. Foi muito interessante observar o quanto são curiosos, o tempo todo buscando “tirar” novos sons dos instrumentos, virando-os em diferentes posições.

No mesmo dia, realizamos a dramatização da música: A linda rosa juvenil. Separei alguns elementos para compor a cena: Tecidos, coroas, roupas, cavalo de pau, relógio de parede, etc. A turma amou participar e foi necessário repetir a atividade várias vezes.



A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil.

Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar.



Mas uma feiticeira má, muito má, muito má,

Mas uma feiticeira má, muito má.

Adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim,

Adormeceu a rosa assim, bem assim.



E o tempo passou a correr, a correr, a correr,

E o tempo passou a correr, a correr.



E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor,

E o mato cresceu ao redor, ao redor.

Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei,

Um dia veio um belo rei, belo rei.



E despertou a rosa assim, bem assim, bem assim,

E despertou a rosa assim, bem assim.

E batam palmas para o rei, para o rei, para o rei,

E batam palmas para o rei, para o rei.

2º MOMENTO

Oficina de confecção de instrumentos musicais

Iniciamos a aula na sala Estruturada conversando sobre os instrumentos musicais e quais deles seriam confeccionados pelo grupo. Como houve grande interesse por parte das crianças, combinamos que cada um faria um instrumento para levar para casa (tambor), enquanto outros seriam confeccionados em conjunto: Beliscofone, Reco-reco, Chocalho e Flauta d'água.

Apresentei ao grupo um jogo sobre instrumentos musicais: Palavras também tem sons! Com a turma sentada em círculo, dispus uma série de figuras de variados instrumentos. Após nomearmos as figuras, apresentei-lhes tarjas contendo os nomes de cada instrumento. Mostrei uma palavra de cada vez, fazendo com que o grupo atentasse à letra inicial: - Essa palavra começa com qual letra? – Qual é o som dessa letra? – Qual será o instrumento que começa com essa letra? – Quantas vezes eu abro a boca para falar essa palavra? Assim, as crianças foram associando o som à letra e ao número de sílabas, já que escrevi cada sílaba com uma cor diferente.

Cada um, por sua vez, escolheu um instrumento e tentou encontrar a palavra correspondente.



No mesmo dia, em área livre, retomamos a confecção dos instrumentos. A atividade foi muito proveitosa. Houve cooperação e a alegria foi geral. Num primeiro momento, confeccionamos instrumentos em conjunto: Flauta D'água; Beliscofone; Reco-reco



Então, chegou a vez de cada um confeccionar o seu TAMBOR. Utilizando potinhos de iogurte, balões coloridos, fita adesiva, lápis e massa para modelar, montamos o nosso tambor. O som ficou genial!





3º MOMENTO

Arte/ Timbre

Na Sala de Múltiplos Usos retomei os instrumentos musicais, nomeando-os e permitindo que o grupo os manuseasse.



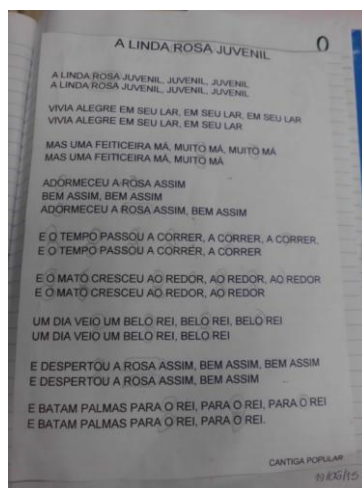
Como discriminação auditiva, utilizei os instrumentos para que o grupo tentasse adivinhar o nome de cada um. Fiz a mesma brincadeira com um aluno de cada vez, sem que o grupo visse o instrumento.



A grande maioria do grupo foi capaz de, através do som, identificar os instrumentos pelo nome, além de ampliar o vocabulário com nomes de novos instrumentos: Black-black; Campanela; Surdo e Platinela.

Encerrando o projeto, trabalhamos com o texto “A linda rosa juvenil” no caderno de textos. Li, pausadamente, a letra da canção e cantamos juntos algumas vezes.

Cada um confeccionou uma rosa de dobradura, além de encontrar e circular a palavra ROSA, no corpo do texto.



A música tem um papel muito importante na educação das crianças. Além de ser uma manifestação cultural e uma atividade prazerosa, ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico. Através da música é possível desenvolver a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, ampliando-se assim o conhecimento do próprio corpo. Vamos cantar, dançar e tocar!!