

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARIA NANJI PANES BRUNHOLI

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: UM ESTUDO COM  
EDUCADORAS INFANTIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
DRACENA/SP**

Presidente Prudente  
2010

MARIA NANJI PANES BRUNHOLI

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: UM ESTUDO COM  
EDUCADORAS INFANTIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
DRACENA/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilza Maria Zauhy Garms

Presidente Prudente  
2010

## **BANCA EXAMINADORA**

---

PROFA. DRA GILZA MARIA ZAUHY GARMS  
(ORIENTADOR)

---

PROFA. DRA CLAUDIA RIBEIRO BELLOCHIO  
(UFMS)

---

PROFA. DRA ILZA ZENKER LEME JOLI  
(UFSCAR)

---

MARIA Nanci PANES BRUNHOLI

PRESIDENTE PRUDENTE (SP). 03 DE SETEMBRO DE 2010.

RESULTADO: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

À minha mãe Joséfa e ao meu pai João (in memoriam), esse meu pai, que instalado do pé para a mão da eternidade, mal deteve o alento, suspendeu a respiração dos restantes durante tempo bem medido. De tal sorte que as línguas não se desataram, nem os ombros deixaram de se mostrar abatidos a não ser quando o descemos à terra. Entremostrou-se até tão importante – ele, que o que se chama governar não governou, antes carregou e imprimiu a sua marca – que chegamos a julgar, quando o descemos à sepultura, ao longo de cordas que rangiam, não sepultar um corpo, mas sim enceleirar provisões. Pesava, suspenso no ar, como se fosse a primeira pedra de um templo. E nem se pode dizer que o tenhamos enterrado. O que fizemos foi selá-lo na terra, tornado finalmente aquilo que é: alicerce.

Obrigada!

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus pelas graças que tem me concedido todos os dias de minha vida e agora por mais essa que conquisto com a colaboração de tantas pessoas amigas, queridas, engajadas, dispostas, criativas e colaboradoras.

À Professora Dr<sup>a</sup> Gilza Maria Zauhy Garms, que me orientou neste trabalho de pesquisa com grande sabedoria e com acolhimento generoso do desafio.

Ao Idene, pelo incentivo e apoio, compartilhando um momento significativo em minha vida.

A meus colegas e professores de mestrado pelas trocas significativas.

Às Professoras Dr<sup>a</sup> Claudia Ribeiro Bellochio e Dr<sup>a</sup> Ilza Zenker Leme Joly pela aceitação ao convite em participar da banca de defesa.

Às Professoras da escola pesquisada e seus alunos pela colaboração como interlocutores da pesquisa, contribuindo para clarear os rumos da música na escola.

Ao Professor Dr<sup>o</sup> José Milton Lima, por despertar em mim a inquietude intelectual de que é fruto esta dissertação.

Ao Fabiano, Renato e João Angelo, meus filhos, pelo incentivo e compreensão sempre presentes e indispensáveis.

Ao meu marido Antonio, que sempre esteve ao meu lado, concretizando não apenas este sonho, mas tantos outros.

Amo vocês!

## **Sem Mandamentos**

Hoje eu quero a rua cheia de sorrisos francos  
De rostos serenos, de palavras soltas  
Eu quero a rua toda parecendo louca  
Com gente gritando e se abraçando ao sol  
Hoje eu quero ver a bola da criança livre  
Quero ver os sonhos todos nas janelas  
Quero ver vocês andando por aí  
Hoje eu vou pedir desculpas pelo que eu não disse  
Eu até desculpo o que você falou  
Eu quero ver meu coração no seu sorriso  
E no olho da tarde a primeira luz  
Hoje eu quero que os boêmios gritem bem mais alto  
Eu quero um carnaval no engarrafamento  
E que dez mil estrelas vão riscando o céu  
Buscando a sua casa no amanhecer  
Hoje eu vou fazer barulho pela madrugada  
Rasgar a noite escura como um lampião  
Eu vou fazer seresta na sua calçada  
Eu vou fazer misérias no seu coração  
Hoje eu quero que os poetas dancem pela rua  
Pra escrever a música sem pretensão  
Eu quero que as buzinas toquem flauta-doce  
E que triunfe a força da imaginação

Oswaldo Montenegro

## RESUMO

Esta pesquisa está ligada à Linha “Práticas Educativas e Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente – Faculdade de Ciências e Tecnologia, que tem como título “Educação Musical na Infância: um estudo com educadoras infantis de uma escola pública de Dracena/SP”. Trata-se de uma investigação-ação educacional realizada com professoras que atuam na educação infantil com crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, em uma escola da rede municipal de Dracena e pela própria pesquisadora. Esse trabalho teve dois momentos na investigação. O primeiro momento contou com a participação de sete professores que atuam na educação infantil, tendo como objetivo, identificar sua formação profissional, suas concepções sobre a educação musical e as práticas musicais propostas por esses profissionais. No segundo momento, a pesquisa contou apenas com um professor, com o objetivo de intervir na realidade pesquisada como forma de oferecer uma contribuição ao estudo da formação docente na educação infantil, de modo a expor a prática desta mesma formação. Para tanto, foi utilizado um ferramental desenvolvido pela pesquisadora, fruto de muitos anos de atuação na docência, que permite aos professores se envolverem como usuários e aprendizes da música enquanto imersos num contexto pré-estabelecido, com vistas a conhecer as habilidades necessárias e adequar a aprendizagem da música àquele contexto, sob uma abordagem ativa da situação alvo e também do ambiente de aprendizagem. Posteriormente, no decorrer da investigação, foram usados instrumentos metodológicos representados pelo questionário, entrevistas informais, observações não participante e diário de campo, a fim de avaliar o desenrolar da intervenção, que pretendeu transformar a realidade identificada por meio de uma síntese válida entre a análise das necessidades do elenco e o conceito de intercâmbio nas relações entre ensino e aprendizagem, extraindo conquistas pedagógico-emancipatórias. Conquistas voltadas ao intercâmbio entre professora, alunos e a aprendizagem, revelando um maior entrelaçamento entre todos os participantes, um ganho efetivo em relação à função cooperativa desenvolvida, o estabelecimento de inter-relações responsáveis e engajadas com o ensino-aprendizagem, ampliando os espaços colaborativos alinhado com os diversos contextos sociais apresentados. Resultados que enriqueceram o ensino pelo aprendizado da música e, finalmente, promoveu a fundamentação e o desenvolvimento das práticas pedagógicas da docente.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Infantil. Formação de Professores.

## ABSTRACT

This research is linked to the Line Educational "Practices and Formation of Teachers", of the Program of Masters degree (Master's degree in Education) of the From São Paulo State University - Campus of Presidente Prudente - University of Sciences and Technology, that he/she has as title Musical "Musical Education in the Childhood: a study with infantile educators of a public school of Dracena/SP". It is treated of an education investigation-action accomplished with teachers that act in the infantile education with children in the age group from 4 to 5 years, in a school of the municipal net of Dracena and for the own researcher. That work had two moments in the investigation. The first moment counted with the seven teachers' participation that they act in the infantile education, tends as objective, to identify her professional formation, their conceptions on the musical education and the musical practices proposed by those professionals. In the second moment, the research just counted on a teacher, with the objective of intervening in the reality researched as form of offering a contribution to the study of the educational formation in the infantile education, in way to expose the practice of this same formation. For so much, a tool was used developed by the researcher, fruit of many years of performance in the teaching, that allows to the teachers if they involve as users and apprentices of the music while immersed in a established context, with views to know the necessary abilities and to adapt the learning of the music to that context, under an approach it activates of the situation objective and also of the learning atmosphere. Later, in elapsing of the investigation, methodological instruments were used acted by the questionnaire, informal interviews, observations no participant and field diary, in order to evaluate uncoiling of the intervention, that intended to transform the identified reality through a valid synthesis between the analysis of the cast's needs and the exchange concept in the relationships between teaching and learning, extracting conquests pedagogic and emancipator. Conquests returned to the exchange among teacher, students and the learning, revealing a larger interlacement among all the participants, an effective earnings in relation to the developed cooperative function, the establishment of responsible interrelations and engaged with the teaching-learning, enlarging the spaces aligned collaborative with the several presented social contexts. Results that enriched the teaching for the learning of the music and, finally, it promoted the reasoning and the development of the teacher's pedagogic practices.

Keywords: Musical Education. Infantile Education. Formation of Teachers.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1 - Formação Profissional do Professor.....	124
Gráfico 5.2 - Formação Musical do Professor .....	125
Gráfico 5.3 - Tempo de Serviço no Magistério.....	127
Gráfico 5.4 - Tempo de Serviço na Educação Infantil.....	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 5.1 - Quantidade de acertos no jogo memória sonora realizado em duplas pelos alunos do pré II A.....	141
---	-----

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 5.1 – Memória Sonora.....	139
Ilustração 5.2 - Atividade de Pesquisa sobre Grãos e Sementes .....	142
Ilustração 5.3 - Germinação das Sementes de Feijão .....	143
Ilustração 5.4 - Germinação das Sementes de Feijão após 1 Semana .....	144
Ilustração 5.5 – Sinfonia dos Bichos .....	145
Ilustração 5.6 - Jogo Identifica-Som.....	149
Ilustração 5.7 – Sons da Cidade.....	152

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 A MÚSICA/EDUCAÇÃO MUSICAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	18
1.1 A Educação Musical como “Opção” - Lei nº 4.024/61 .....	21
1.2 O Esvaziamento da Música como consequência da Lei nº 5.692/71 .....	23
1.3 A Lei nº 9.394/96 promove a Arte (Música) como Campo de Conhecimento.....	26
1.4 A Contribuição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) para a Música na Educação Infantil .....	28
1.5 A Obrigatoriedade da Música alcançada pela Lei nº 11.769/08 .....	38
1.6 Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.....	42
<b>2 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO COM A EDUCAÇÃO MUSICAL</b> .....	45
2.1 Polivalência: um caminho para a emancipação.....	46
2.2 Sincronia entre O Cuidar e O Educar .....	49
2.3 A Identidade do Professor.....	56
2.4 A Afetividade e a Criança.....	58
2.5 Professor Polivalente: um mediador de saberes.....	64
<b>3 ORQUESTRAÇÃO DOS SABERES JUNTO A PRÁTICA DOCENTE</b> .....	73
3.1 A Arte na Educação Infantil.....	73
3.2 Brincando se Aprende: o que interessa é a brincadeira .....	76
3.3 A Música na Infância: um caminho.....	84
3.4 Música: recriando mundos .....	91
<b>4 PROFESSOR POLIVALENTE EM SINTONIA COM A EDUCAÇÃO MUSICAL SOB A PERSPECTIVA DE UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO</b> .....	99
4.1 Desenvolvimento Histórico da Investigação-Ação e outras Implicações.....	102
4.2 Aspectos Intrínsecos da Investigação-Ação .....	109
4.3 A Natureza Cíclica da Investigação-Ação .....	111
4.4 Bases Instrumentais para a Investigação-Ação .....	112
4.4.1 Questionário .....	114
4.4.2 Entrevistas .....	115
4.4.3 Observações.....	116
4.4.4 Diário de Campo.....	117
<b>5 DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	119
5.1 Primeiro Momento da Investigação.....	119
5.1.1 Caracterização da Escola.....	120
5.1.2 Procedimentos Metodológicos .....	121
5.1.3 Análise e Discussão dos Dados .....	129
5.1.4 Um Olhar (In)Conclusivo sobre o Primeiro Momento .....	130
5.2 Segundo Momento Da Investigação.....	136

5.2.1 Apresentação do Primeiro Material Didático e seus desdobramentos .....	139
5.2.2 Apresentação do Segundo Material Didático e seus desdobramentos .....	145
5.2.3 Apresentação do Terceiro Material Didático e seus Desdobramentos.....	149
5.2.4 Análise Global de toda a Investigação-Ação .....	154
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>160</b>
<b>ANEXO A - QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>170</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada à Linha “Práticas Educativas e Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente – Faculdade de Ciências e Tecnologia, que tem como título: “Educação Musical na Infância: um estudo com educadoras infantis de uma escola pública de Dracena/SP”. O que justifica tal investigação?

Observa-se que todo e qualquer assunto que diga respeito à investigação precisa estar vinculado ao campo anteriormente delimitado pela problemática, advinda das vivências profissionais e também particulares já experienciadas e apropriadas pela figura do investigador. Sendo dessa forma, diminuem-se as distâncias entre as identidades profissionais e funcionais e a situação-alvo passível de exame, encorajando e robustecendo o progresso investigativo.

### **Um pouco de mim**

Filha de pai e mãe espanhóis, a música sempre esteve presente no dia a dia de minha vida. A imagem de meu pai cantando canções de sua terra para eu dormir, fica sempre muito viva em minha memória.

Chegamos à cidade de Dracena por volta de 1949. Eu com apenas seis meses de idade. Foi em uma cidade próxima a Dracena, com cinco anos de idade, que comecei a frequentar a Academia de Acordeão Mario Mascarenhas, tendo aulas de acordeão, pois esse era o instrumento que meu pai tocava. E assim fui crescendo nesse ambiente de música instrumental e canto. Em casa minha mãe ouvia muito o rádio, com programas de músicas clássicas.

Entre o popular e o erudito fui desenvolvendo a música como instrumentista. Na escola sempre participava de eventos artísticos.

Foi neste contexto que cresci, me formei professora, fiz uma Faculdade de Música e Educação Artística me casei e tive três filhos, tendo a felicidade de meus filhos também utilizarem a música no dia a dia, como instrumentistas e vocalistas.

Hoje sei que o fato de meus filhos utilizarem a música de uma maneira espontânea e prazerosa se deve ao fato de simplesmente serem estimulados no dia a dia com o

oferecimento de materiais sonoros. As crianças nascem musicais, nascem para estar em música. Meus filhos não utilizaram nesse primeiro momento, a fundamentação teórica da música, e sim, o prazer de poder cantar e tocar sem se preocupar com as noções tecnicistas da música, embora tenham consciência hoje de que o conhecimento formal é importante para a formação do músico. Eu como espectadora, mediava esses momentos de arte musical e na medida do possível, quando solicitada, orientava-os de uma maneira bem simples. Foi com essa liberdade de expressão espontânea, porém vigiada, que hoje procuro trabalhar junto aos professores não especialistas em música uma forma de estar inserindo a música em suas práticas escolares, respeitando suas identidades e procurando sempre contextualizar o fazer e o apreciar.

Iniciei a faculdade de música em 1970 e em 1971 ingressei na rede pública de ensino dando aulas de Educação Musical.

Com a Lei 5.692/71, que extinguiu a disciplina Educação Musical e a substituiu pela Educação Artística, continuei dando aula de educação artística, mesmo formada somente em música. Quando terminei a Faculdade de música em 1974, fiz uma complementação em Educação Artística, e vários cursos relacionados à área musical.

Durante vinte e oito anos, ministrei aulas na rede pública no ensino fundamental e médio em Educação Artística e na Musicalização Infantil em Faculdades Particulares. Logo depois de aposentada, durante nove anos trabalhei em uma escola particular no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, onde tive a oportunidade de, ao trabalhar a disciplina “Musicalização Infantil”, desenvolver um material didático direcionado à percepção visual, auditiva e rítmica junto às crianças sendo assim possível inseri-las no universo musical. Esse material foi desenvolvido de acordo com as necessidades pedagógicas observadas durante as aulas. As atividades entre o ouvir, fazer e o contextualizar, foi sem dúvida a maneira que encontramos da música estar inserida na realidade das crianças. Confeitei ai com a parceria de meu marido, na fabricação desse material.

Essa experiência somada permite afirmar que, em todos os níveis que atuei como docente, pude constatar a disponibilidade e envolvimento positivo dos alunos no campo da arte e da música.

Após esse período comecei a receber convites de várias secretarias municipais de educação, para cursos de formação em educação musical com professores não especialistas em música.

Foi nesses cursos de formação em educação musical, que pude constatar que esse professor não especialista em música consegue se expressar e interagir prazerosamente com a mesma, e que em maior ou menor grau de intensidade, demonstra que a música é um atributo do ser humano, necessitando a princípio de uma formação sobre a área. Foi a partir desse momento, vislumbrando o interesse em poder estar contribuindo com uma pesquisa relacionada a esses fatos, que tomei a decisão de ingressar em uma pós-graduação (mestrado).

Contudo, sob uma perspectiva mais ampla do tema, aquilo que impulsiona minhas observações surge das análises que fiz durante o tempo que atuei no magistério e na formação de professores não especialistas em música.

Sob quais aspectos esse docente interpreta e constrói sua própria realidade musical enquanto imerso nas práticas educativas e institucionais do seu dia-a-dia? Através de tais questões, assumo a tarefa de procurar examinar esse universo pedagógico relacionado ao processo formativo do docente, na tentativa de potencializar o ensino-aprendizagem da música no interior das instituições escolares, analisando as práticas educativas de docentes não-especialistas em música que trabalham com crianças pequenas.

Sendo assim, identifiquei dois recortes temáticos que julguei principais para a investigação: a formação docente para a educação infantil e a atualização musical desses professores que leve em consideração as fronteiras e as potencialidades de um exercício pedagógico atuante, pela utilização do material desenvolvido.

A metodologia escolhida, pela natureza do trabalho, fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, tipo investigação-ação/pesquisa-ação. Desse modo, desvelar possíveis caminhos para a formação do professor de educação infantil recebe tanto um sentido quanto um sentimento muito abrangente para mim, acima de tudo por buscar uma síntese conclusiva a partir de uma estrutura fundamentada em forças opostas, teóricas e práticas, atinentes às práticas pedagógico-musicais absolutamente reais existentes no campo da educação infantil. Diz respeito, ainda, ao intercâmbio estabelecido através de parcerias na tentativa de construir um fazer musical que permitisse sua aplicação em uma instituição escolar pré-determinada, com a possibilidade de transformar as práticas pedagógicas de seus professores. Trata-se de “desvelar” e ouvir e, ao mesmo tempo, “construir” a música concretizada na escola e em particular na sala de aula, por profissionais do ensino infantil em seu exercício profissional cotidiano.

Esta pesquisa está dividida nos capítulos que se seguem de forma sucinta, a saber:

- No primeiro capítulo “A música/educação musical nas políticas públicas”, buscou-se dar a necessária relevância ao ensino da música sob a égide das leis n.ºs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, bem como, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento elaborado para garantir a educação musical (eixo música), para a educação infantil e, também, foi dado destaque para a Lei n.º. 11.769, outorgada em 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de ensino básico, e por último, mas não menos relevante, tratou-se das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2009. Essa pesquisa está direcionada somente a questão do ensino infantil inserido na educação básica. 1

- No segundo capítulo “Professor de educação infantil: uma discussão com a educação musical” envolve a compreensão dos saberes capazes de serem trabalhados por docentes no exercício de suas atividades educacionais, abordando a polivalência como um caminho para a emancipação, a sincronia entre o cuidar e o educar, a identidade do professor e a sintonia do ensino da música junto a esses saberes, como um campo capaz de proporcionar ao professor polivalente conhecimentos elementares e básicos, desde que orientado por um professor especialista de música.

- No terceiro capítulo “A Orquestração dos saberes junto à prática docente” traz o envolvimento do professor com os saberes que colecionam sobre a arte, a importância da brincadeira e sua estreita ligação com a música, a música como um caminho considerando o repertório musical que a criança e o professor carregam como parte de sua identidade cultural, e a reavaliação dos docentes sobre o valor e importância da sua própria função como atores sociais, a função social da instituição escolar, da educação infantil e da música.

- No quarto capítulo “O professor polivalente em sintonia com a educação musical sob a perspectiva de uma investigação-ação” traz a modalidade de pesquisa utilizada no trabalho, permitindo a permuta e o intercâmbio de dados e o movimento reflexivo entre pesquisadora e professores/alunos, atores da realidade pesquisada. Neste capítulo traz também o desenvolvimento histórico da investigação-ação, os aspectos intrínsecos; sua natureza cíclica bem como as bases instrumentais para a investigação-ação.

- No quinto capítulo “Da investigação-ação em ação na educação infantil” envolve toda a pesquisa nos dois principais momentos, contando na primeira etapa com sete professoras e numa segunda etapa com apenas uma professora.

Para finalizar, serão oportunizadas todas as contribuições relevantes à pesquisa-ação organizando num primeiro momento os dados em três categorias de análise apontando para a formação do professor, suas concepções teóricas sobre a educação musical e a ação prática por ele desenvolvida. Em um segundo momento percebeu-se a necessidade de intervir na realidade pesquisada como forma de contribuição, onde os dados nos levaram a seis conquistas, empreendidas com a utilização de três dentre os materiais elaborados e descritos no decorrer da dissertação.

## 1 A MÚSICA/EDUCAÇÃO MUSICAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O exame das normas legislativas para a educação deve ser entendido como um dos temas mais importantes para o progresso da educação no Brasil. Ter contato com as leis é uma atividade indispensável para os educadores de um modo geral, que precisam estar informados da legislação que rege sua área de trabalho.

Um educador não deve, a rigor, desconhecer o estatuto que rege suas atividades (nos casos em que atue no setor público), nem as convenções do sindicato (para os que exercem atividades no campo privado), muito menos a LDB – Lei de Diretrizes e Bases. E mais, existe na sociedade a perspectiva de que tais profissionais sejam os que melhor conheçam as legislações ligadas à educação.

Sacristán (1999, p. 31) destaca o poder transformador do ser docente quando a capacidade de agir está a serviço de uma vontade consciente e dirigida:

O agente pedagógico que é o professor, quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo.

Em parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p.20), com referência à formação docente, afirma-se que há carência de preparo dos docentes que acabaram sua formação inicial e adentraram a vida profissional para trabalharem com temas ligados às leis da educação. Isto implica que grande parcela dos recém formados pelas diversas faculdades ignoram os textos legais que versam sobre a temática educacional ou que os estudaram de modo superficial.

Não há como duvidar de que as normas e regras destinadas à co-existência entre os membros da sociedade devam ser seguidas e respeitadas. Entretanto, muitas questões importantes chegam a ser pouco observadas, tanto pelas instituições de ensino quanto pelo próprio Estado.

Para Ron Glatter (1992, p. 158), há várias formas de o docente contribuir para o desenvolvimento ou re-elaboração da educação, cabe a ele buscar ações concretas para seu efetivo engajamento:

A necessidade de mudança em educação surge a partir de vários quadrantes, alguns dos quais como o desenvolvimento tecnológico e as mudanças demográficas reflectem factores sociais e económicos mais vastos, enquanto outros resultam de decisões políticas, de acções administrativas ou de desenvolvimentos profissionais.

Por mais de uma década conviveu-se com a vigência da Lei nº 9394/96, conhecida como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sendo assim, talvez a membrana sensível de toda questão a ser estudada, seja a forma como a educação musical se desenvolveu na Educação Infantil. É partindo dessa ótica que se desenrolará toda a sistemática elaborada para a pesquisa.

Irene Tourinho (1998, p. 170) assinala uma estratégia, que a mais de uma década se torna inadiável, capaz de descortinar a trajetória da música na educação infantil, o que permitirá, diante do panorama apresentado, propor ações e oferecer contribuições reais que permitam um salto qualitativo para a música na história e no cotidiano da educação no Brasil:

Tracemos uma caminhada – ou melhor, uma corrida – reconstruindo as marcas recentes que a chamada “educação musical” veio nos deixando: partimos das tradicionais ‘aulas’ de música (solfejo e ditado rítmico/melódico), nacionalizamos no canto orfeônico (eufemismos sonoros distribuídos em canções folclóricas. Hinos e cantigas de roda – um coletivo de vozes que se ampliava para cantar a nação); abrigamo-nos na ‘sensibilização musical’ (iniciação, reiniciação, musicalização e infundável experimentação de sons com sucata), pulverizamos na ‘educação artística’ (desenhar o som, sonorizar a estória, musicar o poema) e, quase que inevitavelmente, num determinado momento, tínhamos que nos enfrentar, buscando identidades.

Tornando-se apropriado apontar que a partir de 1950 houve uma verdadeira abundância de artistas ligados à música e pedagogos. Segundo Loureiro (2003 p. 53), alguns exemplos desses expoentes seriam: Edgar Willems (1890-1978), na Bélgica; Jacques Dalcroze (1865-1950), na França; Carl Orff (1895-1982), na Alemanha; Maurice Martenot (1898-1980), na França; Zóltan Kódaly (1895-1982), na Hungria; Violeta Gainza, na Argentina. Todos eles influenciados pelo movimento Escolanovista, que dava origem às

inovações no ensino de música, como opção para escolarização de crianças menos favorecidas em razão de sua classe social. Para Loureiro (2003, p. 08), tal movimento se originou na Europa, vindo a imprimir sua marca também no Brasil. Para Borges (2010), Sá Pereira foi, ao lado de Villa-Lobos, um dos grandes expoentes do movimento escolanovista no Brasil.

Segundo Oliveira (2009), estes artistas buscaram superar obstáculos histórico-sociais e diminuir o abismo existente até então entre a música e uma parcela considerável do público infantil, conforme:

Para esses educadores musicais, o aprendizado e o domínio da linguagem musical deveria partir de experiências concretas dos alunos com os fenômenos sonoros, a fim de que esses pudessem ser mais bem apreciados e enriquecidos de novas significações. Somente então, os alunos teriam contato com a teoria e a gramática musical. Nessa perspectiva, o estudante passava a ser visto no centro do processo de ensino e aprendizado, enquanto o professor mantinha-se apenas como um orientador de suas descobertas e desenvolvimentos.

Este século foi considerado como o grande marco de iniciação musical, onde o desenvolvimento acontecia através de uma verdadeira aproximação da criança com a música. Esta experimentava vivências que não foram proporcionadas em outros períodos da história no ensino formal.

Dessa forma, torna-se adequado observar nas crianças:

Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também por que são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade como atos de amor. Elas não apenas desejam receber, mas também querem oferecer, isso forma a base de sua capacidade de experienciar o crescimento autêntico. (RINALDI, 1999 p. 114)

Diante desse posicionamento, marcado por mudanças importantes ocorridas na base da educação musical, provocou-se um real e positivo desenvolvimento na teoria e nas práticas musicais dos alunos, por meio de atividades e vivência musical que até então estavam presas ao automatismo teórico. (GAINZA, 1988, p. 102)

Pode-se afirmar, diante das evidências, que tais abordagens, principalmente com crianças, mudaram o enfoque da formação musical, passando a não ter tão somente o aprendizado tecnicista, e sim uma interatividade com maior amplitude.

Maffioletti (2001, p. 131) também abrilhanta este pensamento quando fala a respeito do poder interativo dos sons sobre as condutas sociais das crianças, a saber:

As crianças desenvolvem formas de trabalhar com os sons que permitirão organizar suas ações e realizar atividades expressivas com esses materiais. Agindo assim, as crianças aprendem a fazer parcerias, criam e reproduzem pequenas combinações, que são esboços das regras que regem os sons de sua cultura.

Vale destacar que, durante esta pesquisa, evidenciou-se que a educação musical no Brasil sempre esteve vinculada às questões históricas, estabelecendo uma ligação muito estreita com as mudanças ocorridas na legislação e as correntes de pensamento pedagógicos e dominantes em cada período.

O Governo Federal sancionou a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, onde obriga que todas as instituições escolares, sejam públicas ou privadas, instituem o ensino da música em toda a educação básica.

### **1.1 A Educação Musical como “Opção” - Lei nº 4.024/61**

No final da década de 40, as diretrizes e bases para a educação nacional foram estabelecidas como sendo de competência exclusiva do Governo Federal, por meio de Assembléia Constituinte formada em 1948.

Tal fato abriu a possibilidade da confecção de uma lei própria capaz de regulamentar a educação, não somente em todas as suas esferas de atuação, mas em todas as unidades da Federação. Sendo assim, passou-se mais de uma década de conversações para que surgisse a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases, em data de 20 de dezembro de 1961.

Sobre algumas conseqüências da competência jurídica da União em legislar a respeito da educação, Amato (2006, p. 152) traz à luz observação de Fonterrada quando diz:

Todavia, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), o Conselho Federal de Educação instituiu a educação musical, em substituição ao canto orfeônico (por meio do Parecer nº 383/62 homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62), provocando grande alteração no cotidiano musical escolar.

Esta lei define a educação pré-primária como sendo a fase que precede o ensino primário, voltada para as crianças menores de sete anos e ofertada pelos jardins de infância, escolas maternas ou mesmo classes de pré-primário, todas estas unidades sempre vinculadas às instituições de ensino primário, conforme destaca o artigo 23 da Lei nº 4.024/61: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”.

Vale salientar que as designações conhecidas como jardim de infância e escola maternal foram utilizadas em sua maioria pela rede particular de ensino, uma vez que na rede pública a criança freqüentava o chamado parque infantil, sendo que esta última denominação de educação pré-primária se perpetuou até meados dos anos setenta.

As transformações trazidas pela nova lei não apresentaram um caráter tão diverso daquilo que até então era experimentado por todos, pois, na maioria dos casos, os professores do antigo canto orfeônico passaram a ministrar a disciplina de educação musical nessa nova etapa.

Em 1964, em razão do golpe que implantaria a ditadura do regime militar, a música passou a ser balizada por fortes traços de sentimento patriota e dever cívico. Dessa forma, vale ressaltar que tais traços foram sentidos em quase todos os setores da vida comum da população, onde tais características foram levadas às últimas conseqüências pelo militarismo da época.

Meira (2010, p. 03) atesta as dificuldades desse período crítico, e acrescenta ver, no patriotismo desencadeado, uma reação do meio artístico às arbitrariedades sofridas por muitos de seus integrantes:

No entanto, a música nas escolas viveu outro período mais difícil, com o golpe de Estado de 1964, assim como também com a repressão dos anos 70, quando conseqüentemente aconteceu o exílio de artistas e intelectuais, o que criou um clima muito desfavorável para o fazer artístico geral.

Posteriormente, em razão desses elementos todos, a história não aponta mudanças substanciais no ensino musical durante o período compreendido entre as propostas de Villa-Lobos e da educação musical, passando quase como inalteradas as práticas musicais nesse momento histórico até a chegada da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Ressalva-se que o Decreto-Lei nº 369/69 estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina chamada “Educação Moral e Cívica” em todas as instituições escolares do Brasil, com o objetivo de estimular o sentimento de união nacional, patrocinar a importância dos símbolos nacionais, dos hinos, datas cívicas, do culto à pátria e outros mais.

Com relação à educação na etapa pré-primária, nota-se que o canto orfeônico continuou presente nas práticas implementadas pelas professoras de educação musical, com a finalidade de fazer com que a criança perceba a importância da disciplina através da recreação. Em seguida, serão apontados alguns aspectos relevantes da Lei nº 5.692/71, como forma de delinear as mudanças a respeito do ensino da música nas instituições escolares.

## **1.2 O Esvaziamento da Música como consequência da Lei nº 5.692/71**

No começo da década de 70, marcada pela pedagogia até então conhecida como tecnicista, quando se colocava como foco principal a organização técnica do curso e da aula em si, em detrimento do docente e do aluno, entrou em vigor outra LDB – Lei de Diretrizes Bases, sob a égide da Lei nº 5.692, que repensa e reorganiza a educação acarretando expressivas modificações no currículo escolar. Em meio a essas mudanças, traz surpresa a extinção da disciplina Educação Musical dos currículos escolares e a sua substituição pela disciplina de Educação Artística.

No tocante à educação das crianças pré-escolares, quase nada se falou de relevante nos anos 70, a Lei nº 5.692/71 apenas determinou que recebessem educação conveniente, demonstrando a tônica política ainda vivida nesse período.

Amato (2006, p. 152) oferece uma descrição oportuna das transformações curriculares vividas pela educação no primeiro e segundo graus nesta etapa histórica, conforme segue:

Esse currículo passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Assim, a educação artística foi instituída como atividade obrigatória no currículo escolar do 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), em substituição às disciplinas artes industriais, música e desenho, e passando a ser um componente da área de comunicação e expressão, a qual trabalharia as linguagens plástica, musical e cênica. (AMATO, 2006, p. 152)

Em 1975, o antes denominado parque infantil passou a ser chamado de Emei – Escola Municipal de Educação Infantil. E, por força da Lei nº 8.028 do mesmo ano, extinguiu-se em todas as Emeis o cargo de educador musical, função sempre presente nos antigos parques infantis e destinada à expansão do ensino da música. Em consonância com a recente LDB de 1971, o ensino da música na escola apresentou-se como apenas uma das vertentes da disciplina recém criada de Educação Artística.

Não é difícil concluir que na educação escolar desse período, a música tenha se mesclado com as outras linguagens presentes no espaço artístico, a saber: ao teatro, à aquarela etc. E enveredando por este caminho, nota-se que a música tão somente passou a servir de ponto de apoio ou palco para estas outras linguagens, sem noções próprias, empobrecendo em sua qualidade de linguagem autoexpressiva. (FONTERRADA, 1991)

Que fique registrado que a disciplina de Educação Artística se caracterizava por ter apenas um professor ministrando suas aulas sobre quatro áreas diferentes da expressão artística, devendo dominá-las a fim de levar a bom termo sua atividade pedagógica, daí a origem da expressão: professor polivalente. (FONTERRADA, 1991)

Torna-se temerário acreditar que um professor consiga reunir, e de forma suficiente e satisfatória, conhecimentos vindos de áreas diversas da expressão artística, restando conceber, como provável, apenas um saber de superfície para cada tipo de linguagem trabalhada.

Existe uma verdadeira dicotomia e uma real superficialidade nas aulas de Educação Artística que realçam tanto um saber-construir artístico quanto um saber-exprimir a si próprio, mas carecendo de profundidade teórica e metodológica. (FUSARI, 2001)

A arte e as linguagens que lhe são conexas não podem ser vistas como uma simples atividade, uma vez que apresentam um espaço de estudo e pesquisa, com uma linguagem, história e domínio que lhe são próprios, tal como acontece com outras disciplinas, a exemplo da geografia, física e todas as demais. (BARBOSA, 1999)

A ausência de professores especializados para a disciplina de Educação Artística nos anos 70 guarda estreita semelhança com a escassez de professores capacitados para o canto orfeônico nos anos 40. Dessa forma, para resolver a questão, surgiram apenas em 1973 os cursos voltados à licenciatura curta (dois anos) e plena (quatro anos) na disciplina de Educação Artística.

Tais cursos não possuíam o foco de apresentar um conteúdo aprofundado em um determinado campo da Educação Artística, mas o de preparar professores capazes de estimular a expressão do aluno nas áreas do conhecimento artístico, fomentando aulas cheias de espontaneidade sem, no entanto, propiciar um conteúdo profundo sobre as áreas abordadas.

Por esta razão, facilmente se conclui que exista uma relação de contribuição entre esta formação polivalente e o cenário apresentado nas instituições escolares, uma vez que estes professores dificilmente tinham suporte satisfatório para reunir conhecimentos vindos dos diversos campos das artes.

Fonterrada (2008, p. 218) concorda plenamente com esta análise, enfatizando, ainda, as limitações docentes como originárias da própria formação acadêmica, diz ela:

O professor de Educação Artística tinha formação polivalente, isto é, devia dominar quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho, substituído mais tarde pela dança [...]. O resultado era a colocação no mercado de professores de arte com grandes lacunas em sua formação [...].

Esta frágil formação provocou um esgotamento das linguagens pertinentes à arte, no que se refere aos seus conteúdos, produzindo um ensino insuficiente e insatisfatório, que afasta o conhecimento da prática, retirando o direito tanto de professores quanto de alunos de expandirem seu mundo, num verdadeiro processo de exclusão. (PIRES, 2003)

O saber superficial apresentado pelo professor polivalente contribuiu, e muito, para que sua deficiência migrasse para o campo da música. Dessa forma, as finalidades da música começaram a ser desviadas paulatinamente para atividades ligadas à recreação, ludicidade e, ainda, para espaços inapropriados, tais como, o disciplinamento de rotinas e os festejos de datas comemorativas.

Perante a problemática demonstrada, ou seja, o saber insuficiente e a impossibilidade de criação e utilização do improviso como instrumento de criação, o ensino

da música começava a enfraquecer seus domínios na conjuntura escolar e a perder a possibilidade de desenvolver-se como elemento capaz de formar o aluno com mais qualidade.

### **1.3 A Lei nº 9.394/96 promove a Arte (Música) como campo de conhecimento**

Duas décadas e meia após a entrada em vigor da Lei nº 5.692/71, surge a nova LDB – Lei de diretrizes e Bases, sob nova roupagem, estabelecendo que a educação nacional se dividiria em duas vertentes:

1ª) a educação básica, trazendo consigo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I que abrangeria de 1ª a 4ª séries, o Ensino Fundamental II que compreenderia de 5ª a 8ª séries e mais, o Ensino Médio;

2ª) e a educação superior.

Sabe-se que foram os professores que se empenharam e defenderam o valor das crianças na qualidade de sujeitos de direito, principalmente no que diz respeito à educação. De grande valia foi o progresso da legislação em matéria da defesa dos direitos da criança e, juntando-se a essa tendência, o tratamento dispensado à educação infantil.

Dessa forma, foi com a entrada em vigor da Lei nº 9.394/96 que, de maneira inédita no panorama brasileiro, instituiu-se que a primeira etapa, dentre outras, da educação básica é sem dúvida a educação infantil. Nesse tocante, a mencionada lei nos traz em seu artigo 29, que a educação infantil tem como escopo o progresso e o aprimoramento integral da criança menor de sete anos, em todas as suas vertentes, tanto física e psicologicamente quanto intelectual e socialmente, desenvolvendo esforços conjuntos com a família e a sociedade.

Através da afirmativa legal trazida, compreende-se que a educação infantil possui uma característica de complementariedade que a coloca longe de uma posição de substituta da família, diferente do que se interpretou e acreditou em outros tempos. Sendo assim, a educação infantil precisa inter-relacionar-se com a família e a sociedade, de forma

que, imbricadas, consigam colaborar para o aprimoramento integral da criança, nos âmbitos social, psicológico, intelectual e físico.

Para esta LDB, o ensino da arte apresentar-se-á como elemento curricular de carácter obrigatório, em cada um dos vários âmbitos da educação básica, de maneira a propiciar o progresso cultural dos discentes.

Penna (2004, p. 23), tece breve e criticamente o panorama histórico da arte e alguns pontos contraditórios na sua trajetória legislativa até aquele momento, conforme segue:

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

No que diz respeito a este posicionamento da lei, vale uma ressalva no tocante a cultura e a arte, pois ao designar ao ensino da disciplina de arte a função de favorecer o progresso dos estudantes em matéria de cultura, pode acontecer de se desencadear uma interpretação errônea e ambígua; conclui-se, então, que não seja unicamente uma incumbência da disciplina de arte patrocinar tal progresso, mas sim, a título de ilustração, de todo o conjunto de disciplinas que formam a grade curricular, mais o corpo docente, a sociedade, a instituição escolar e mesmo os estudantes, dentre vários elementos.

Adotando este mesmo ponto de vista, pode-se definir a cultura como todo o conjunto capaz de definir ou descrever um grupo de pessoas sujeito aos mesmos laços de união, ou ainda de representar a aliança entre vários grupos dentro de uma mesma coletividade. Cultura se relaciona a todas as particularidades da história social, não apresentando possibilidade de que ela tenha existência em certas circunstâncias e em outras não. (SANTOS, 2007, p.44)

Sobre a importância de a realidade pedagógica encontrar sua justificativa no contexto histórico, Sancho (1998, p. 41) traz um pouco das dificuldades em se propor um currículo escolar válido para o futuro, em termos de qualidade e transformações sócio-culturais.

Nas propostas de reforma do ensino que estão sendo conduzidas em diversos países, a partir de modelos curriculares de diferentes envergadura, reside um duplo problema: (a) a necessidade de responder às exigências dos novos sistemas de produção e à mudança tecnológica e (b) a necessidade de planejar um currículo que garanta uma formação básica de qualidade para todos os cidadãos. Tentar cobrir as duas necessidades pode gerar algumas contradições.

Dessa forma, torna-se possível afirmar que o ensino da disciplina de arte colabora para o progresso dos estudantes no âmbito cultural, embora não se possa dizer que esta disciplina seja a única causa determinante neste processo.

A legislação conservou o ensino obrigatório da arte, apresentando como elemento diferenciador a transição de atividade educacional (ausente de provas, avaliações e notas) para “objeto integrante do currículo” (revelando a mesma obrigação partilhada pelas outras disciplinas que constituem a grade curricular) e a expressão Educação Artística é substituída por Ensino da Arte.

Dessa forma, a arte alcançaria seu reconhecimento da mesma forma como as várias disciplinas curriculares, onde cada qual tem garantido seus conhecimentos e a linguagem que lhe são peculiares.

Este foi possivelmente o mais relevante benefício advindo da entrada em vigor desta nova LDB, a passagem oficial da arte para a condição de ramo específico do saber. (FONTERRADA, 2005, p. 213)

#### **1.4 A Contribuição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) para a Música na Educação Infantil**

Após a publicação da Lei n.º 9394 de 1996 pelo MEC – Ministério da Educação, deu-se início a uma produção documental de natureza não obrigatória, e sim orientadora, direcionada às instituições escolares com a finalidade de dar novo

direcionamento ao planejamento e trabalho pedagógicos, para que seja utilizada como base para o ensino no Brasil, cujo escopo é estabelecer uma posição educacional superior e com eficiência.

Tal documentação é designada de RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, dedicado a auxiliar o trabalho pedagógico da educação infantil.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a música é proposta como conhecimento de mundo, abrangendo o que as crianças criam com o que passam a conhecer, com os seguintes eixos: Música, Movimento, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Para Sancho (1998, p. 75), a correlação entre arte e conhecimento é tal que permite ao ser humano entender não apenas a realidade, mas principalmente a sua própria realidade:

A arte tem maneiras de conceber e interpretar a realidade e, coerentemente com isso, modos e técnicas para expressar-se. Modos e maneiras que, sobre a base de elementos comuns, cada sujeito (estudantes e professores) põe em prática de modo peculiar e com resultados nem sempre previsíveis.

No que diz respeito à sua formulação e realizações de ações pedagógicas, frisar o valor deste instrumento, que representa possibilidades de organização de um primeiro projeto oficialmente direcionado a alunos de até seis anos.

Este documento não tem função obrigatória, mas constituiu-se em importante marco na história da educação infantil brasileira, esclarecendo as características das instituições que trabalham com a faixa etária de zero a seis anos, as fases de desenvolvimento dessa criança, e os estudos que ela estabelece com o mundo.

Dessa forma, no que concerne a importância deste referencial, encerra um avanço no campo da educação, especialmente para o público de 0 a 6 anos, já que produziu um maior respeito em benefício dessa coletividade em uma nação formada por elementos de natureza culturalmente diversificada. (FONTERRADA, 2005)

Souza (1998, p. 25) aponta que o referencial é tão somente um componente de uma estrutura muito maior e complexa, cabendo outras medidas e providências para realmente implementar, de forma definitiva, um novo modelo de educação no Brasil, atendendo a um tratamento mais sistêmico do problema, no que afirma:

A experiência também tem mostrado que ações curriculares isoladas não são suficientes. Além delas, é necessário propor ações formativas, pois, qual profissional estará apto para trabalhar com essas novas propostas curriculares? Por outro lado, sabemos que só as ações voltadas à formação profissional por si só não garantem o espaço institucional da aula de música. São necessárias, portanto, a formulação de políticas administrativas que viabilizem a implementação de currículos, já que a inovação e formação são polos de uma mesma problemática. Daí a necessidade de estudos aprofundados que interpretem e analisem criticamente as experiências de diferentes escolas com a música e suas implicações institucionais.

Segundo Luciano Souza (2009), a produção é centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição.

A apreciação é a percepção tanto dos sons quanto dos silêncios, procurando desenvolver através da escuta a capacidade de observação, análise e reconhecimento.

Vale lembrar, sobretudo, que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil trouxe muitos resultados positivos às instituições de educação infantil, buscando estabelecer as particularidades do progresso ou evolução cognitiva, emocional, social e física desse público.

A elaboração do RCNEI, assim como o planejamento e sua execução, foi feita com o auxílio do livro didático: *Música na Educação Infantil*, de Teca Alencar de Brito – Editora Peirópolis, 2003, e a avaliação foi feita levando-se em consideração o Artigo 31 da LDB nº 9594 “*Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental*”. (LDB. 1996, seção II, art.31)

Outro ponto que deve ser levado em conta durante o processo avaliativo é a própria orientação do RCNEI que traz:

Deve-se levar em conta que, por um lado, há uma diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelas crianças, e, por outro, essas respostas estão frequentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só a forma como as crianças pensam e sentem, mas a natureza do conhecimento musical. (BRASIL, 2002, p.77).

Em se tratando de sua estrutura, o RCNEI é formado pela união de três fascículos ou partes: Introdução; Formação pessoal e social; Conhecimento do mundo, onde a primeira, de abordagem introdutória, oferece um ensaio sobre a temática da educação infantil, etapa que abrange a criança de zero a seis anos; a parte seguinte diz respeito tanto à formação social da criança quanto pessoal, cujas atividades são direcionadas ao desenvolvimento da

identidade e da independência da criança; a última aborda o Conhecimento de Mundo, na qual são enfatizados seis ramos ou eixos de atividades, que permitem ser classificados em: música, movimento, linguagem oral e escrita, artes visuais, natureza e sociedade e matemática.

De acordo com Fonterrada (2008), neste primeiro volume (introdução), sua contribuição focaliza a criança e suas necessidades físicas, afetivas, sociais e cognitivas, bem como a importância do trabalho educacional com a faixa etária de zero a seis anos.

É um documento que trata especificamente da educação infantil em seus vários aspectos, como o caráter assistencialista que caracterizou a educação infantil durante anos; a necessidade de revisão das concepções de infância e escola e análise das diferentes concepções que cercam a educação infantil, priorizando ora o cuidado físico, ora as necessidades afetivas, ou ainda os aspectos cognitivos da criança.

O desenvolvimento integral da criança guarda íntima relação com sua capacidade de interpretar a realidade. Por essa razão, Morin (2001, p. 17) oferece a seguinte lição:

Os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a construção de nossas vidas. (MORIN, 2001, p.17)

Ainda segundo Fonterrada (2008, p. 242), o RCNEI aponta ainda para a grande penetração da proposta construtivista nas escolas, que foi constatado por equipes do governo durante visita às várias regiões do país, que essa adesão era superficial, por falta de conhecimento da teoria e as implicações dessa abordagem.

O construtivismo firmou-se por meio das pesquisas de Piaget a respeito de fenômenos cognitivos e as interações estabelecidas pela troca de vivências e da influência mútua com o ambiente. Alguns estudiosos, como Wallon e Vygotsky, cingiram essa teoria do embasamento científico indispensável à sua estrutura.

Em outras palavras, o construtivismo afirma que existe uma estrutura que se amplia à medida que se desenvolvem mais e mais mecanismos cognitivos dentro da criança, lembrando que estes saberes são produtos da influência mútua entre a criança e o ambiente, decorrente das ações que a criança desenvolve sobre aquilo que quer aprender.

Ainda ressalta que o grande hiato provocado pela ausência da música na escola criou uma situação de necessidade de promoção de cursos de formação e orientação para professores, para que esses profissionais que trabalham com essa faixa etária possam ter uma formação e condições de compreender a proposta e atuar de maneira adequada e transformadora.

Aspectos importantes são ressaltados no documento, como a ênfase colocada em educar, aprender, cuidar e brincar, como também o de procurar aproximar-se das práticas sociais da criança (situações de seu cotidiano) e o de estender as ações às crianças portadoras de necessidades especiais.

Aborda para tanto a importância da formação do professor de educação infantil.

Na LDB/96 enfatiza-se a necessidade dessa formação ocorrer ao afirmar que:

Em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade “Normal”. (BRASIL, 2009)

No segundo volume do RCNEI (Formação pessoal e social), segundo Fonterrada (2008), o foco está na construção da identidade e da autonomia. Abordam-se, também, as etapas do desenvolvimento infantil e as maneiras como cada uma delas se constrói. A autora ressalta aí a importância dessa informação que certamente auxiliará os professores das creches e escolas em suas tarefas.

Uma vez que este trabalho de investigação atinge as relações estabelecidas entre a educação infantil e a música, torna-se fácil compreender que seu estudo recaia sobre o último fascículo, com maior especificidade, a vertente representada pela música.

Sobre a capacidade da música em materializar sentimentos, Sekeff (2007, p. 57) defende a utilização da música na educação com a finalidade de formar um ser humano pleno e completo:

Considerando o exercício da música uma forma de comportamento que envolve interpretação e representação, o conhecimento das conquistas compreendidas pela psicologia-fisiológicas amplia a repercussão da vivência musical no campo da educação. Particularmente se atentarmos para o fato de que os objetivos da música

na educação são a concretização dos sentimentos em um símbolo e o levantamento, a exploração e o uso de recursos musicais aplicados ao desenvolvimento global do educando.

Sekeff (2007, p. 57) traz que existem três grandes eixos quanto à organização do material: objetivos, conteúdos e orientações didáticas em cada disciplina, proposta ou projeto, e coloca também que com a ampliação da faixa etária (zero a seis anos) fica difícil agrupar as particularidades de crianças pertencentes a tão ampla amostra.

Sabe-se que cada um dos eixos de atividade do referencial divide-se na abordagem de dois grupos de crianças, de acordo com a idade, ou seja, um grupo de zero a três anos e outro de quatro a seis, ambos montados sobre bases similares: um texto introdutório, a presença do eixo abordado no âmbito da educação infantil, a ligação da criança com o eixo tratado no domínio da educação infantil, as conexões construídas entre a criança e o eixo observado, os escopos, os conceitos e idéias, as orientações gerais para os professores (observação, registro e avaliação formativa), levando-se em consideração as desigualdades observáveis entre os distintos ramos do saber. Sekeff (2007, p. 57) comenta que a amostra continua ampla demais, e que o período de zero a um ano é menos contemplado pelo documento.

No item “Orientações gerais para o professor” aborda-se a questão dos jogos e brincadeiras, dirigidos ao “faz de conta” e asseguram a importância da imaginação, apresentando uma série de sugestões para a organização do espaço.

No terceiro volume (Conhecimento do Mundo), Fonterrada (2008) destaca documento referente aos seis “eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens utilizadas pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos do conhecimento” (BRASIL, 2002): movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática.

Vale assinalar, além disso, que no ramo ou eixo de atividade onde a música exerce sua autoridade são indicados conceitos e usos ligados à atuação desta no campo da educação infantil, as interações entre as crianças e a música, os propósitos buscados nestas interações, assim como todo o conteúdo que deve ser ministrado.

Sabe-se que as crianças desde a mais tenra idade coexistem com uma infinidade de sons ou até mesmo, segundo alguns estudiosos, desde sua concepção; na vida

uterina, o nascituro já mantém contato com um mundo sonoro criado pelo corpo materno, sons estes vindos da circulação sanguínea, pulmões, coração etc.

Sobre a interatividade existente entre a criança e o mundo dos sons, no que diz respeito à música, o próprio RCNEI afirma que:

[...] o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. 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.48)

A própria voz da mãe possui uma textura e um valor sonoro diferenciado, que suscita uma relação emocional imprescindível às crianças.

Já no começo do eixo “música” é oferecida a maneira que deve servir como orientação às atividades relacionadas à música nas instituições escolares de educação infantil.

Como linguagem, a música se manifesta na forma de sons aptos a transmitir emoções, pensamentos e percepções, através da estruturação e combinação expressiva tanto de som quanto de silêncio. (BRASIL, 1998, p.45)

No que concerne à música no âmbito da educação infantil na qualidade de linguagem e manifestação de saber, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil oferece uma proposta de trabalho voltada a promover a edificação do saber musical baseado no trinômio:

- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (BRASIL, 1998, p.48)

No que se refere ao aperfeiçoamento do saber musical que ocorre fundamentado nesta base trifacetada, torna-se primordial, em consonância com o RCNEI, estabelecer relações ou conexões entre a música e as várias formas de expressão, ou seja, com as outras linguagens existentes.

Relativamente aos objetivos do RCNEI fixados para a população de zero a três anos de idade, tem-se:

O trabalho com Música deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam 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.55)

Quanto ao grupo com idade entre quatro e seis anos, tem-se:

[...] os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais. (BRASIL, 1998, p.55)

Com relação aos assuntos que deverão ser ministrados, o RCNEI propõe que sejam respeitados o entendimento e o progresso da criança no decorrer dessas etapas, da mesma forma como deve acontecer com as desigualdades sócio-culturais e regionais apresentadas pelo Brasil, de maneira que as atividades desenvolvam não apenas a comunicação, mas também a expressão. O documento separa os assuntos em duas porções, na forma de “o fazer” e “o apreciar” musicais.

Ainda segundo o RCNEI, os assuntos assim divididos deverão ser ministrados como sendo conceitos em formação, arranjados em um processo ininterrupto e complementar, compreendendo:

- 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 em 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.57)

A tarefa desempenhada com a música, para ser qualificada e produtiva, a despeito da falta de formação musical do corpo docente que atua na educação infantil, pede uma gestão mais satisfatória do tempo/espço para a apresentação das brincadeiras, jogos, produção de sons e registro de sons musicais etc.

Na verdade, toda oportunidade, tanto em ambientes externos quanto internos, precisa proporcionar vivências múltiplas, que encorajem a capacidade de produção e compreensão, a investigação, a fantasia, que promovam o domínio das várias linguagens ligadas à expressão e permitam o aprimoramento das relações intersubjetivas.

A interatividade, como característica inerente à música, permite ao professor não especialista possibilidades incontáveis de vivências múltiplas, sendo que Fonterrada (1993, p. 72-73) afirma que:

[...] sem dúvida há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente escolar sonoro ou das imediações. Para isso ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalização e interesse pela música pelos sons. Mas mesmo para isso é necessário que tenha uma sólida orientação. [...] Outras questões, porém, são da alçada do professor especialista, e é ele quem deverá tomar as rédeas do processo educativo [...].

Por fim, apresenta-se não apenas a observação, mas igualmente o registro e também a avaliação. A LDB de 1996, em seu art. 31, enfatiza que: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.”

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em relação à música, sublinha que:

A avaliação na área de música deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo.

Deve basear-se na observação cuidadosa do professor. O registro de suas observações sobre cada criança e sobre o grupo será um valioso instrumento de avaliação. O professor poderá documentar os aspectos referentes ao desenvolvimento vocal (se cantam e como); ao desenvolvimento rítmico e motor; à capacidade de imitação, de criação e de memorização musical. É recomendável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas. (BRASIL, 1998, p.77)

Diante do exposto, compete ao docente promover avaliação individualizada do aluno, respeitando a vivência de cada um, procurando não errar em suas observações.

Todo professor precisa levar em conta a qualidade do engajamento no trabalho sugerido, a atitude empregada na execução, a vontade para estudar e examinar, para ouvir com atenção, para o improvisado, a composição e a construção de instrumentos. (BRITO, 2003, p.198)

Depois de um comentário explicativo sobre a composição do RCNEI, onde se estabeleceu o valor da música em relação ao progresso da criança, percebeu-se que certas instituições escolares demonstram uma realidade que se apresenta bem longe do ensino musical proposto no RCNEI.

A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de perceber seus limites. Mas, hoje, não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica, centrada nos estabelecimentos de ensino e nos seus projectos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo; dito de outro modo, é preciso olhar para a escola como uma topia, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social. (NÓVOA, 1992, p. 42)

Ainda segundo Nóvoa (1992, p. 42) até mesmo o RCNEI traz em suas páginas afirmações sobre a existência de instituições escolares que lançam mão da música para condicionar rotinas, condutas, costumes, memorizar conceitos, realizar festividades e solenidades, dentre vários. Além disso, admite uma discrepância entre as atividades desenvolvidas no eixo da música e nos outros ramos do saber.

Este documento torna clara a intenção de oferecer aos professores orientação para um trabalho de maneira integrada e global e enfatiza a necessidade de que cada escola elabore seu plano a partir da situação real enfrentada cotidianamente.

Fonterrada (2008, p. 260) diz que:

A presença de especialistas nessas instituições é uma exceção, mas, mesmo quando existem, é o professor de classe que se responsabiliza pela integração, reavivando, no dia-a-dia da escola, os conceitos e habilidades trabalhados pelo especialista. Por esse motivo, a principal tarefa do professor da creche ou da escola de educação infantil é lidar, de modo vivo e integrado, com todas as atividades, conteúdos e ações.

Vemos aí a necessidade da formação desse professor que atua com crianças pequenas, para que possa estar desenvolvendo um trabalho coerente e reflexivo acerca da própria prática, visto que no documento existem propostas interativas, formando um grande leque de possibilidades de interação entre as diversas áreas, ou seja, que a música interaja com os outros componentes, tais como, música e movimento, música e artes plásticas, música-linguagem oral, música e matemática etc.

### **1.5 A Obrigatoriedade da Música alcançada pela Lei nº 11.769/08**

A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, altera a LDB - Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no sentido de tornar obrigatória a disciplina de música na educação básica; no entanto, no âmbito desta pesquisa a questão apenas será analisada sob a ótica da educação infantil.

A Lei é de autoria de Roseana Sarney e surgiu com a mobilização do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), formado por 86 entidades, como universidades, associações e cooperativas de músicos.

Tal lei, em seu art. 1º, acrescenta o §6º ao art. 26 da LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, determinando que: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular”. (BRASIL, 2008a)

Sendo que o art. 2º da recente lei sofreu veto, uma vez que estabelecia tão somente professores especialistas para a disciplina de música.

Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art. 62. ....

Parágrafo Único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. (BRASIL, 2008b)

O MEC – Ministério da Educação posicionou-se a favor do veto em razão da especificação: “formação específica da área”. E ofereceu a seguinte motivação para tal postura na Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. (BRASIL, 2008b)

Observando tal veto, nota-se que o professor não especialista em música poderá figurar na disciplina de música, mesmo sem formação específica, possibilitando que músicos possam vir atuar nesse quadro. Em razão disso, vale inquirir sobre a qualidade das práticas pedagógicas em música nas instituições escolares à luz da desobrigação da devida formação acadêmica específica; fica também a dúvida sobre a eficácia dessa lei e seus escopos principais, restando saber se esta atenderá a finalidades secundárias.

No que concerne à qualidade do ensino na disciplina de música, com destaque, acima de tudo, a educação infantil, foco desta pesquisa, existe uma zona de conforto em razão do art. 3º da lei em pauta, que estabelece um prazo para a adequação dos sistemas de até três anos, isto é, o termo final se dará em agosto de 2011 para que tudo esteja em conformidade com as normas jurídicas.

O Art. 3º estabelece: “Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.” (BRASIL, 2008a)

Godoy e Figueiredo (2006) reforçam a importância de uma atualização consistente do professor polivalente em razão do conhecimento musical, a saber:

Nas séries iniciais atuam professores generalistas, os quais devem mediar conteúdos de todas as áreas do conhecimento, sendo a música uma dessas áreas. Entende-se que é fundamental que esses profissionais possuam uma vivência com os aspectos

musicais, além de um conhecimento básico e fundamentado dos conteúdos de música a introduzir nas suas aulas.

Sendo que este tempo também é relativamente razoável para que o professor já atuante procure maior qualificação profissional, que pode ser obtida por meio de cursos de curto e médio prazo, seminários, oficinas e encontros, além de muitos outros.

Também é um período no qual se acredita ser fundamental para que a qualidade do ensino de música seja vista como uma prioridade, dando a este ramo do saber o devido valor como acontece com tantas outras áreas do conhecimento.

Brito (2003, p. 52) demonstra certa insatisfação quanto a importância dada à música se comparada aos outros saberes, afirmando que:

Ainda hoje, quando a educação infantil, de modo geral, redimensionou conceitos, abordagens e modos de atuação, sob a influência de novas pesquisas e teorias pedagógicas, percebemos que o trabalho com a linguagem musical avança a passos muito lentos rumo a uma transformação conceitual. É comum detectar a existência de certa defasagem entre o trabalho realizado na área de música e aquele efetivado nas demais áreas do conhecimento.

Essa aprovação tem gerado uma série de questionamentos, dúvidas e também preocupações e críticas, principalmente no veto do artigo que prevê o ensino da música ministrado por professores com formação específica da área.

Segundo Luciana Del Ben (2008), foram apresentadas duas razões para o veto, sendo que a primeira é que parece estar gerando dúvidas, pois afirma:

No Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área (música) sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (BRASIL, 2009)

E isso, segundo a autora, vai contra a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que é bastante clara no tocante à formação dos professores da educação básica. O Art. 62, apresentado como parte do Título VI – Dos Profissionais da Educação, estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Contudo, vale ressaltar que tal artigo não mantém contradição alguma com o art. 87, da mesma lei, que traz em seu §4º a seguinte inscrição: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formação em serviço” (BRASIL, 1996). Trata-se esse artigo de uma disposição transitória da lei, não lhe sendo possível mudar em nada o conteúdo do art. 62 da mesma lei.

A formação em curso de licenciatura plena é exigida de todo e qualquer professor da educação básica, seja aquele que vai ensinar música, língua portuguesa, matemática ou qualquer outra área de conhecimento prevista na LDB, não tendo necessidade de especificar a formação de professores de quaisquer áreas de conhecimento.

Isso justifica a segunda parte do veto, onde se afirma que:

Esta exigência [da formação específica na área de música] vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. (BRASIL, 2009)

E a autora diz que “vale reforçar que não há exigência de formação específica para os outros conteúdos porque isso já está previsto no Art. 62”.

Clélia Craveiro, Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (Conselho Nacional de Educação), diz que a música não será uma disciplina exclusiva e sim integrará o Ensino de Arte. A Lei não especifica conteúdos, portanto as escolas terão autonomia para decidir o que será trabalhado.

Sonia Albano diz que o mais importante seria trabalhar a coordenação motora, o senso rítmico e melódico, o pulso interno, a voz, o movimento corporal, a percepção, a notação musical sob bases sensibilizadoras, além de um repertório que atinja os universos erudito, folclórico e popular. Mesmo porque a LDB/96 privilegia a flexibilidade do ensino. (LIMA, 2009)

A respeito das implicações decorrentes da Lei 11.769/08, apontadas acima, serão apresentadas ao longo da dissertação, pesquisas/estudos sobre o papel da música na aprendizagem de crianças pequenas e a formação de professores que atuam nessa faixa etária.

Finalmente, depois de uma análise sobre as principais normas jurídicas na área da educação e a maneira como a música percorre todo este caminho, faz-se necessário ressaltar a importância da formação dos professores. Nos dias de hoje, muito se tem falado a respeito da qualidade que deve oferecer o ensino e nesta pesquisa de maneira particular, a educação infantil. No entanto, vale ressaltar que para um ensino de qualidade é imprescindível refletir primeiro sobre a necessidade da formação profissional do professor como um modo deste proporcionar integralmente tudo aquilo que a criança verdadeiramente precisa.

Acredita-se que apenas existirá ensino eficiente e com qualidade quando houver uma atenção diferenciada sobre a formação do professor e seu contínuo ganho de qualidade, principalmente no tocante ao professor que exerce suas funções no campo da educação infantil.

### **1.6 Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**

Através da Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009, o Ministério da Educação assume um comprometimento diferenciado em relação às DCNEI de 1999, enfocando a progressiva procura por qualidade, acessibilidade e garantia pelo direito das crianças pequenas à educação, somada a um trabalho multicultural, voltado ao respeito pelas diferenças e o meio ambiente, com ênfase no desenvolvimento do perfil subjetivo, garantindo igualdade de progresso a todos.

Foram construídas por meio do exame de propostas para o ensino na infância, na forma de mapas, relatório e pesquisas feitas com docentes e estudiosos no assunto, sempre sob a orientação da educadora e consultora Sônia Kramer.

Sua finalidade é reunir elementos para o desenvolvimento de uma política pública direcionada à qualidade e ampliação da Educação Infantil em todo o território brasileiro, apresentando como objetivo fundamental orientar o currículo para as atividades

habituais da Educação Infantil. Busca coordenar o desempenho das instituições de Educação Infantil como forma de assegurar sua independência, atendendo a procura por Educação Infantil nas áreas não urbanas.

Tal documento frisa que a educação infantil é o primeiro passo da educação básica, que perdura até que o ensino médio termine. Fundamentalmente, a educação infantil possui o mesmo valor e importância tanto quanto cada uma das outras etapas da educação.

É preciso fixar, culturalmente, que a educação infantil é muito valiosa para todo o processo educativo. A Resolução traz detalhadamente a importância da educação infantil para o progresso integral da criança.

Dentre suas propostas, de âmbito pedagógico, institui a criança pequena não somente como sujeito de direitos, mas também como ente histórico que, através das experiências vivenciadas, as atividades e a influência mútua que estabelecem no dia-a-dia, forja sua identidade, participa de brincadeiras, inventa, anseia, examina, conta estórias, sente, vivência e pergunta sobre as razões de tudo aquilo que existe e o próprio motivo para o ser humano viver imerso em um determinado grupo social, numa produção cultural incessante.

As novas diretrizes curriculares, instituídas por essa Resolução, revogam aquelas estabelecidas em 1999, que igualmente traziam os rumos previstos para a educação infantil. Tudo aquilo que foi considerado valioso nas diretrizes anteriores foi conservado nesta nova Resolução, que oferece inovações, como a determinação de que o ambiente de educação infantil é o mais adequado para crianças de 0 a 5 anos, isto é, para além do espaço caseiro e longe da idéia de um serviço público assistencial.

Outra questão digna de nota é a clara afirmação de que o percurso trilhado pela criança na educação infantil deve ser submetido à avaliação dos docentes. Não é um dado ou informação com o intuito de qualificar a criança para o ano seguinte, mas uma forma de alcançar subsídios para melhor visualizar o aproveitamento da criança na escola nessa idade e que ajudarão a estabelecer quais são as aptidões e competências que precisam ser reforçadas para a criança poder vencer seus próprios desafios.

As diretrizes trazidas pela Resolução n.5 precisam ser examinadas pelas instituições escolares quando da confecção de seu currículo e das propostas pedagógicas destinadas às crianças na educação infantil. A matriz curricular deve ser compreendida como uma série de atividades que procuram relacionar as vivências da criança com os saberes culturais, estéticos, tecnológicos e científicos. Estabelecem também que cada criança de 4

anos de idade esteja frequentando a instituição escolar, o que passa a ser um dever tanto da família quanto do Estado.

A Resolução frisa, novamente, que o Estado tem obrigação de assegurar uma educação infantil sem ônus, pública e com qualidade, sem que haja necessidade de selecionar os alunos. A matrícula deve ser feita, na educação infantil, até o dia 31 de março de cada ano, para crianças que tenham completado 4 ou 5 anos até esta data. Para os casos onde a criança ainda não completou a idade limite, fica estabelecido que sua matrícula deva ser feita em creches. Se, no entanto, a criança inaugura 6 anos depois da data estipulada, não mais será matriculada no 1º ano, agora precisará que sua matrícula seja feita na educação infantil.

No próximo capítulo serão demonstrados quais os saberes necessários de serem trabalhados por docentes no exercício de suas atividades educacionais, com a finalidade de desenvolver uma investigação com professores de educação infantil, não especialistas em música, que trabalham com crianças de 4 e 5 anos, aplicando um material didático<sup>1</sup> original de uma maneira lúdica, prazerosa e contextualizada.

---

<sup>1</sup> Este material didático foi idealizado e desenvolvido por nós em razão dos muitos anos dedicados ao Magistério, representa uma forma de ampliar o conjunto de recursos pedagógicos colocados até o momento à disposição dos docentes, inovando quanto à maneira de apreensão do conhecimento totalmente baseada na contextualização, o que permite oferecer um caminho seguro à construção de um elo entre o novo conhecimento oferecido pela escola e a identidade histórico-cultural da criança.

## 2 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO COM A EDUCAÇÃO MUSICAL

O assunto de que trata este capítulo envolve a compreensão dos saberes dos profissionais da educação, como um produto desses professores nos múltiplos momentos em que sugerem, estimulam e interagem com seus alunos, o que possibilita uma pergunta: quais são esses conhecimentos trabalhados pelos professores no ensino da música empregando o material pedagógico até então desenvolvido pela pesquisadora?

No que diz respeito aos saberes do professor da educação infantil, considera-se importante debater o conceito do saber, sob as bases do pensamento exposta por Tardif ao longo de sua obra, no intuito de demonstrar algumas conclusões sobre a idéia de seu conceito. Qual a conceituação mais aproximada do saber? Qual o saber do professor? Quais as afinidades que existem entre o que é científico e o que advém da atividade do professor no meio ambiente das aulas?

Tais perguntas vêm a se somar, igualmente, aos debates acerca da formação docente no âmbito em que se processa sua aprendizagem e na elaboração de novos padrões curriculares, uma vez que o ensino da música precisa ser encarado como um espaço conquistado no currículo capaz de proporcionar experiências práticas, baseadas em ações reflexivas e que fazem parte da formação e do meio ambiente onde acontece tanto o ensino quanto a aprendizagem da música.

Nesta análise, conseqüentemente, existe a possibilidade de abordar o ensino da música como um campo fértil capaz de proporcionar, inclusive, a aprendizagem do professor polivalente, pelo menos quanto aos saberes elementares e básicos, desde que orientado por um professor especialista em música.

Sobre este aprender contínuo e necessário do docente ao longo de sua carreira profissional, Ana Mae Barbosa (2010) tece um comentário muito pertinente:

Os educadores necessitam de atualização constante, mas de uma atualização que olhe diretamente para eles e para as suas circunstâncias de trabalho. Eles não precisam de cursos de treinamento para usar este ou aquele currículo e material. Infelizmente, só se prepara o professor para usar as idéias dos outros, não as deles próprios. E ainda reclamam que o professor está habituado a receitas de ensinar.

Como se pode notar, não se trata de capacitar o professor, a grande questão é atualizá-lo. Todo docente deve viver em constante ritmo de atualização, muito longe dos tão somente cursos de capacitação. O processo de atualização, além de abranger o conceito de capacitação, remete à ideia de um docente que já tenha passado pela formação, esteja capacitado e mais, atualizado, e não um profissional que no máximo repete e regurgita saberes sem nunca promover uma solução original para um problema ou questão.

### **2.1 Polivalência: um caminho para a emancipação**

Não há quem se espante com a afirmação de que o conhecimento é múltiplo em suas formas porque o saber representa uma manifestação do ser humano. Se, no entanto, o conhecimento é o produto de uma manifestação humana que acontece em certo campo de atuação, a polivalência é algo variado que engloba diversos espaços.

A questão da polivalência tem grande valor. Sua capacidade em ofertar várias alternativas, por si só, a transforma em multifacetada. Aquele que é polivalente também apresenta versatilidade e uma essência flexível de caráter inerente a todo ser humano.

Seguindo este mesmo pensamento, Abreu et al. (2007) acrescentam que:

A versatilidade do professor na Educação Infantil é uma necessidade do contexto educativo atual. Tendo em vista a evolução da sociedade e o papel que a escola de educação infantil exerce na formação e construção da criança, cabe ao professor ser polivalente em sua atuação, em conhecer o desenvolvimento infantil para atuar de maneira consciente e responsável no constante processo pedagógico, buscando a formação e atualização neste contexto.

E apesar de seu significado evidente, o tema não demonstra ser tão somente gramatical, mas sim, ideológico, haja vista que representa um modelo onde a educação requer um padrão polivalente de professor.

A contextualização da polivalência talvez traga um efeito mais esclarecedor, pois seu sentido muda de acordo com as épocas. Antigamente, o polivalente significava ser

apenas eficaz, depois passou a ser sinônimo de centralizador e, por fim, representou aquela pessoa explorada e que fazia várias tarefas. No momento, em pleno contexto pós-moderno, a polivalência, fugindo da tecnicidade moderna, assume a ideia de multiplicidade e interdisciplinaridade.

Essa tecnicidade, advinda da época do militarismo e ainda tão imbricada com a educação, muito provavelmente direciona o ensino moderno à massificação vinda do modelo fordista de produção, em que a instituição escolar se assemelha a uma fábrica por onde alunos entram constantemente e, depois de processados, saem para a vida adulta. Um lugar onde cada professor, de acordo com sua área, monta um determinado conhecimento no estudante com a justificativa de formá-lo para o mundo, muitos com boa fé. Daí o grande valor desse professor da educação infantil, que tem a oportunidade de envolvimento com os vários componentes curriculares, com tempo maior e conhecimento mais íntimo das singularidades de cada aluno, colocando essas diferenças em prol da edificação de um ser humano integral. Segundo Defune, D. & Depresbiteris, L. (2000, p. 58), existem vários conceitos de polivalência, a saber:

**Polivalência elementar** limita-se a uma simples rotação de postos de trabalho, numa cadeia de produção taylorista. Nesse tipo de produção, a fragmentação das tarefas não permite, ao trabalhador, dominar o processo de realização do produto. Esse tipo de Polivalência faz apelo apenas ao “saber-fazer” de mesma natureza.

**Polivalência com ampliação das tarefas** refere-se a uma dimensão mais ampla de trabalho, que faz apelo a atividades diferentes da profissão.

**Polivalência com enriquecimento das tarefas** é complexa, necessitando de mudanças nos saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-agir da área profissional. Essa Polivalência não se limita a uma simples adição de operações similares, mas implica realização de tarefas mais “ricas”, que necessitam de um maior suporte de conhecimentos e uma mudança nas formas de produção.

Talvez o professor polivalente seja a figura capaz de resistir e assumir o encargo de vencer o controle do saber que domina a atividade ao redor de apenas uma área.

Enquanto atividade docente, o objetivo da polivalência é direcionado à pessoa de formação pluricultural e pontos de vista multifacetados. Sendo assim, pressupõe-se que este professor possua grande valor porque domina diversos saberes.

A atualidade demonstra requerer ruptura de dogmas, sendo as barreiras entre os saberes a principal limitação a ser vencida. Esta polivalência permite uma movimentação harmônica, tranqüila, entre saberes científicos e artísticos.

Este período também requer que o docente pesquise e circule em vários ramos do saber sem que seja necessário ser especializado em todos eles. Sendo assim, o professor polivalente adquire uma nova capacidade, qual seja, autogovernar-se. Isto implica ter consciência de sua potencialidade enquanto formador de si mesmo, numa época em que ainda se define o professor através do ensino, e não por meio da sua aprendizagem.

Por fim, o docente é aquele que realmente sabe aprender, sendo igualmente valioso para ajudar os outros a aprenderem também. Ao invés do professor ser um conservador e repetidor, deveria, sim, assumir a autoria, sendo a investigação a melhor saída, principalmente para operar com os vários eixos artísticos. Daí a pertinência do material pedagógico desenvolvido pela pesquisadora, capaz de estimular a pesquisa e a emancipação desse profissional no âmbito da educação musical, objeto de estudo deste trabalho acadêmico, o qual será explicado em detalhes no capítulo IV.

Não se pode duvidar de que o saber não começa e nem termina na pessoa. Muito daquilo que o ser humano acredita ser mérito próprio e particular, não o é. O sentimento gregário e a tendência de viver em sociedade oferecem uma perspectiva interessante ao sucesso alcançado em determinada tarefa. Por isso, acredita que o docente tem mais a proporcionar, não apenas para si próprio, mas também às crianças e à escola, quando adota uma postura pesquisadora do seu próprio trabalho.

Ser crítico e reflexivo sobre sua função como docente pode ser a atuação ou posicionamento que melhor identifique o docente reflexivo. Diz respeito àquele que deseja compreender mais profundamente sua profissão, com a finalidade de solucionar dificuldades ocasionais que mantenham relação direta com seu ofício. Esta estreita relação com sua profissão pede uma atitude crítica do docente, já que este é quem está mais envolvido com o cotidiano escolar. A atuação engajadora do docente está mais de acordo com a maneira de ver a sala de aula como ambiente para a busca do saber, o que contraria a antiga e equivocada concepção de que este ambiente é habitado única e exclusivamente por certezas.

O processo de aprendizado em que estão imersos tanto o docente quanto as crianças deve ser compreendido como um caminho interminável e constantemente autodirigido, no sentido de que o professor e os alunos tomam decisões em conjunto e constroem os passos seguintes nesta relação de mútua influência. Tal característica traz luz a uma nova forma de interpretar a questão, restando admitir que o docente seja o único responsável pela sua formação. De acordo com Freire (1998, p. 52): “um professor não é

formado por uma outra pessoa; ele se forma a partir de um trabalho constante de investigação e revisão de sua própria prática”.

Sendo assim, a construção do docente tem relação direta com a investigação e análise das suas práticas pedagógicas. O docente reflexivo não deixa ao encargo de terceiros o trabalho de observar e analisar o seu conjunto de práticas, até porque estão à sua disposição todos os instrumentos para seu aperfeiçoamento, mesmo em condições pedagógicas insuficientes.

A falta de investigação coloca a educação em condição de igualdade com a ideia de ensino reprodutivo-imitativo. Estando o docente consciente de que apenas se torna emancipado através da autopreparação, este, por via de consequência, buscará que a criança também se torne emancipada.

## **2.2 Sincronia entre o cuidar e o educar**

Percebe-se que existe certa limitação e algumas barreiras em compreender a ligação e a interdependência entre o cuidar e o educar, contidos na formação do professor e no cotidiano da educação infantil. Percebe-se que, dentro dos muros de uma parcela considerável das instituições escolares, vem sendo, há já algum tempo, cultivada a imagem de que o cuidar tem natureza assistencial, e o educar mantém ligação estreita com o ensino educacional. Assim, instala-se a noção de que cuidar e educar são conceitos independentes, meramente combinados: um concernente à dedicação em bem alimentar, limpar e proteger; outro, ocupado com a transferência de saberes e regras sociais para a boa convivência em sociedade.

Contudo, o emprego desses termos leva a crer que há um distanciamento da ideia de cuidar/educar como figuras imbricadas, permanecendo abaixo da noção e sentido do objetivo desejado, conforme descrito a seguir: [...] as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar”. (CAMPOS, 1994, p. 35)

O docente não deverá se colocar como aquele indivíduo que apenas comunica saberes ou estabelece normas de conduta, igualmente, será o sujeito que compreende o que verdadeiramente é necessário para as crianças, identificando cada criança como sendo um sujeito de direitos em pleno desenvolvimento.

Em se tratando da história, é sempre bom recordar que na década de 70 lecionar para os pequeninos exigia uma condição: precisaria ser do sexo feminino com manifesta “aptidão”, devendo ainda ser afetuosa e carinhosa com as crianças. O padrão estabelecido na época era o de pessoas afáveis, cordiais e gentis, que se apresentassem como uma extensão da figura da mãe e do trabalho educativo que já desempenhava no lar, além de outros atributos.

Mais que o atributo citado, que busca fazer uma composição entre o profissional em educação e as qualidades maternas, vale registrar que o público masculino abdicava constantemente da carreira de professor em razão dos baixos salários.

Para Kishimoto (2002, p. 07), esta ambiguidade causou incontestáveis retrocessos e entraves históricos à profissionalização do setor, conforme retratado a seguir:

Ao longo da constituição da Educação Infantil, o profissional enfrentou as contradições entre o feminino e o profissional. Princípios como a maternagem, que acompanhou a história da Educação Infantil desde seus primórdios, seguindo o qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área.

É verdade que ambos os gêneros (masculino e feminino) têm contribuições valiosas a oferecer no campo da docência. A tendência que procura agregar e associar tais gêneros permite, dentre outras coisas, que os homens reconheçam e lidem melhor com a afetividade, e que o trabalho docente também se enriqueça com as contribuições trazidas por traços masculinos no interior das escolas infantis, com o objetivo de fornecer subsídios para o rompimento dos pré-conceitos de gênero no trabalho vinculado ao “cuidar e educar” do público de zero a seis anos de idade e, inclusive, auxiliar no movimento de integração e sociabilização de gêneros não somente no ambiente escolar, mas para toda vida.

Nos dias de hoje, tornou-se socialmente inaceitável que uma pessoa apenas pelo fato de gostar de crianças ou mesmo alguém que não apresente nenhuma formação acadêmica como o antigo modelo de docente se coloque como profissional em educação infantil, principalmente no que diz respeito a crianças de zero a três anos. Para o contexto

social antigo bastava ter paciência e afeto para desempenhar o “cuidar”, durante o período em que as mães trabalhavam, mesmo que isso significasse nenhuma qualificação; atualmente, a sociedade clama por um profissional cada vez mais especializado e escolarizado, condição capaz de democratizar o ensino e de oferecer um nível maior de qualidade para o “cuidar e educar”.

Cuidar/educar é desempenhar a atividade docente de forma consciente, constituindo um ponto de vista amplo do desenvolvimento dos alunos alicerçado no respeito às fases, ao universo e às desigualdades, todos característicos da infância.

Sendo assim, o professor precisa ser acima de tudo um observador competente e estar sempre vigilante para que as atividades não se transformem em hábitos mecânicos, orientados por normas. A consciência é o instrumento de sua atividade, que se fundamenta de acordo com a teoria, remodelando ambas.

Almeida (1994, p. 03) cita Sônia Kramer ao tratar do papel que a consciência possui quando é efetivamente aplicada à realidade sócio-histórica, dizendo:

[...] a pré-escola tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos. **A pré-escola com função pedagógica é aquela que tem consciência de seu papel social, busca trabalhar a realidade sócio-cultural da criança, seus interesses e necessidades que manifesta naquela etapa da vida. (grifo nosso)**

O cuidar/educar requer admitir que o progresso, a fabricação do conhecimento e a formação da pessoa humana não acontecem em ocasiões distintas e separadas. As crianças são seres integrais, apresentando sua interatividade e formação como pessoa constantemente fundada em período integral. O que exprime entender que tanto o tempo quanto o espaço, nos quais a criança se desenvolve, solicitam seu empenho particular e a intervenção dos professores, como uma maneira de garantir um ambiente capaz de instigar sua sede de saber.

Logo, deve haver uma reavaliação sobre o cuidar/educar que reconheça sua unidade, em oposição à ideia de atividade duplicada. Uma vez melhor compreendidos, o cuidar/educar andam associados e de forma inseparável, permitindo que essas duas atividades estabeleçam a identidade e independência das crianças.

No momento em que se faz referência à criança, é preciso observá-la como um cidadão possuidor de direitos onde, hoje em dia, a expressão cuidar-educar nos

estabelecimentos escolares precisa ser diária e vivida pelo corpo docente, inclusive por ter uma conotação integradora.

A atividade conjugada dos professores junto a todos os integrantes da escola é imprescindível para permitir que o cuidar/educar se manifeste de maneira totalizada. Esse comportamento precisa ser empregado a partir do programa de ensino até o desfecho das atuações em si mesmas.

O cuidar/educar é componente da educação, principalmente no âmbito do ensino infantil, ainda que requeira saberes, capacidades e arranjos que investiguem o campo pedagógico. Cuidar de um ser em desenvolvimento num ambiente de ensino exige a sintonia de diversas áreas do saber e a colaboração de agentes de vários ramos.

Wiggers (2002, p. 12) reafirma a importância do engajamento e do comprometimento de todo o conjunto de pessoas relacionado à educação infantil, independente de qual seja o status dessas relações:

[...] a educação infantil, como área específica, precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos e práticas sobre como devem ser cuidadas e educadas crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas, compromisso de todos os que, direta ou indiretamente, se vinculam a esta modalidade educativa.

O que mais vale, no cuidar/educar da criança, é entender como auxiliá-la em seu progresso como pessoa humana. Cuidar/educar exprime dar valor e auxílio no aperfeiçoamento de capacidades. É um procedimento relacionado à outra pessoa e a si mesmo, apresentando um aspecto expressivo e que deve ser conjugado com as estratégias e métodos próprios da formação docente.

Um progresso completo e global está sujeito não apenas aos cuidados ligados à afetividade e às questões biológicas, saúde e qualidade dos alimentos, mas também com as atenções dispensadas e as chances de alcance de saberes diferenciados.

A maneira do cuidar/educar, frequentemente, apresenta traços vindos da cultura e da importância dada à aprendizagem, ao progresso da criança e à saúde, ainda que as carências fundamentais dos indivíduos sejam semelhantes, a saber, alimentação, proteção etc. As várias maneiras de caracterizá-las, respeitá-las e interpretá-las são estabelecidas culturalmente.

As necessidades fundamentais estão sujeitas a modificações e acréscimo de outros imperativos em razão da conjuntura social e cultural. Vale lembrar que além dessas necessidades ligadas à manutenção orgânica, o afeto é, igualmente, alicerce para o progresso da criança.

O cuidar/educar deve dar atenção, fundamentalmente, às necessidades da criança, que ao serem notadas, analisadas e valorizadas, podem oferecer indícios valiosos acerca da qualidade daquilo que elas estão conseguindo.

As técnicas do cuidar/educar, igualmente, devem buscar o acesso à saúde. Para que as metas do cuidar/educar sejam alcançadas, no que se refere ao progresso das habilidades da pessoa humana e da proteção à vida, é preciso que os métodos e ações sejam fundados em saberes especiais sobre evolução biológica, afetiva e mental, considerando as várias formações sociais e culturais.

Arce (2004, p. 163) enfatiza o caráter universalista que a educação infantil deve assumir, propiciando o desenvolvimento integral da criança como uma necessidade para a evolução histórico-cultural de toda a sociedade:

[...] é a própria idéia de interação, que na pedagogia da infância se reduz a uma interação entre pares e, quando muito, a uma interação com o ambiente imediato da criança, enquanto defendo a necessidade de a escola levar a criança a interagir com a cultura universal do gênero humano, cultura essa que vem sendo construída ao longo do processo histórico

As atividades ligadas ao processo de cuidar/educar, todavia, são oferecidas de maneira a destacar o progresso total e completo das crianças, abrangendo questões vinculadas à afetividade, à Biologia, à alimentação, à saúde e aos relacionamentos. A composição social e a cultural surgem como decisivas nos grupos humanos e nas suas necessidades fundamentais, o que varia de cultura para cultura. Dessa forma, torna-se incontestável que na função de cuidar/educar são necessários o engajamento e o empenho do docente em relação à criança, de forma global, e o entendimento dos sentimentos e pensamentos desta criança, daquilo que se passa em seu interior, da sua identidade e aspirações.

Para a manifestação do cuidar/educar é necessário um compromisso com a outra pessoa, para com a sua individualidade, estabelecendo uma espécie de solidariedade em relação às suas necessidades, acreditando nas suas habilidades.

Esta conexão está sujeita à formação de um laço recíproco entre o ser humano que cuida e a pessoa humana que recebe os cuidados. O docente deve auxiliar a criança em conhecer o que precisa e, a partir disso, estabelecer suas prioridades como profissional, bem como dar atenção a elas de maneira eficiente.

Precisa-se de dispensar à criança tanto o cuidado quanto a educação, como sendo um ser humano imerso num ininterrupto processo de desenvolvimento, entendendo sua individualidade e empregando ações que correspondam às suas necessidades. Inclusive, nutrindo interesse sobre seus pensamentos, sentimentos e mais, sobre o que conhece do ambiente e de si mesmo, buscando aumentar seu saber e capacidades que, paulatinamente, trarão autonomia e independência.

Gómez (1992, p. 103) defende que uma grande ferramenta para o desenvolvimento da autonomia é, sem dúvida alguma, o pensamento reflexivo, capaz de visualizar o ser humano como um ente imerso num todo simbólico e dinâmico, com relações estabelecidas em inúmeros domínios e sem as quais perde toda a sua individualidade:

[...] a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos.

Sob esta ótica, é preciso que os professores, nas escolas, apresentem ou busquem adquirir uma formação inicial apropriada, combinada com ininterrupta formação em serviço. Dessa forma, o intercâmbio, dentro da profissão, além dos investimentos profissionais dos professores pelo Estado, é, atualmente, meta constante, objetivando a capacitação do professor de educação infantil.

O professor nota que, ainda pequenina, a criança demonstra esforços em conhecer o ambiente que está a sua volta, possui uma curiosidade inata e um grande desejo de ter respondidas as suas perguntas, a função do professor é instigar e direcionar as vivências por elas experimentadas, a fim de que, cotidianamente, consigam estabelecer seus próprios saberes.

O docente precisa ter conhecimento e levar em conta a identidade da criança, ou seja, as particularidades e sua faixa etária, bem como a variedade cultural, usos e costumes,

credo, raça, expectativas e tudo mais com os quais terá que lidar, cultivando seu respeito pela diferença e aumentando os limites do seu mundo e contato social.

Cuidar/educar é mediar cada criança com os elementos do saber, formando e proporcionando ambientes e ocasiões para a aprendizagem, capazes de combinar recursos e habilidades nos campos da afetividade, emoção, razão e do social de cada aluno aos seus saberes precedentes e aos conteúdos relativos às várias áreas do saber.

As questões pertinentes ao universo da educação infantil – higiene, saúde, afetividade, proteção, influência mútua, motivação, o “brincar” etc. – precisam estar presentes tanto no cuidar quanto no educar de maneira viva e ativa.

Dessa forma, a afetividade é vista através das ações, evidenciada por meio da ação mesma, como formar laços de afeto nas ligações com o outro. A saúde se demonstra na qualidade da alimentação, no asseio e na limpeza. O brincar/educar precisa envolver as atividades na forma de diversão simbólica, por meio das quais as crianças conhecem a si mesmas, as outras e o ambiente.

Para todas estas questões é necessário formar conexões, ligações, vínculos desde que o procedimento pedagógico continue em contínua e completa guarda, transformando o cuidar e o educar em aspectos imbricados no ambiente escolar e infantil.

Tardif (2002, p. 49) ressalta o valor das relações intersubjetivas para o conjunto de experiências do professor, que o auxiliarão a ampliar seus limites e obstáculos futuros:

[...] num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. (...) lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o ‘habitus’ (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

Há professores que atuam apenas em relação ao aspecto racional das crianças, o que deve ser evitado, já que não são robôs desprovidos de sentimentos e emoções. A todo instante precisa sentir e propiciar situações capazes de oferecer crescimento, reflexão e escolhas orientadas à aprendizagem com verdade e retidão e, nesse aspecto, a música aparece como o grande fator estimulador, pela presença dos sons, timbres e ritmos, componentes próprios da música e tão próximos das crianças, como poderoso organizador para a

experimentação de algo novo, desde que vivenciados em seus aspectos intrínsecos, numa concepção ressignificada da educação musical.

### **2.3 A identidade do professor**

Este espaço não tem a pretensão de explorar o assunto a ponto de esgotar todas as suas possibilidades, deseja apenas lançar alguma luz sobre temática tão significativa, com a proposta de remeter todos a uma melhor reflexão sobre o que é ser docente. Atualmente, muitos setores e pesquisadores têm sua atenção voltada à formação do professor como ponto catalisador de conhecimentos, atividades pedagógicas e, mais ainda, para a ação reflexiva sobre tais atividades, ponto fundamental para que o docente permaneça constantemente se autoquestionando, ponderando e reavaliando suas vivências e saberes. É através da ação mobilizadora e relativizada dos conhecimentos, da investigação criteriosa e permanente sobre a atividade e em atividade, que passa a acontecer a arte de constituição e reconstituição da identidade viva do docente. Esta ação dá novo significado à identidade do professor.

Sobre esta ação, Pimenta (1999, p. 18) destaca o processo ininterrupto de formação da identidade profissional do docente, sempre forjada no calor da vida diária:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A formação docente precisa dar possibilidades ao educador de pensar com independência e autonomia, num ponto de vista reflexivo e também crítico, capaz de impulsionar seu progresso profissional, acadêmico e íntimo. Capacitando-o a ser o agente do seu próprio progresso reflexivo. O educador que deve surgir é aquele com habilidade de

construir a sua identidade e reconstruí-la permanentemente por meio da reavaliação de seus conhecimentos, da discussão e reflexão inabaláveis acerca de sua atividade, em uma ação ininterrupta de transformação. Portanto, segundo as evidências, a identidade docente é transformadora e mutante.

Aparentemente, a formação permanente da identidade docente é parcela integrante do movimento de redefinição da sua identidade funcional e íntima.

A identidade docente vem dos significados socialmente estabelecidos da sua função, do reexame das tradições, da confirmação das técnicas aprovadas, da comparação dos métodos de ensino aprovadas e incorporadas com as recentes metodologias, do choque entre o teórico e prático, e da elaboração de novas noções teóricas.

Pimenta (1999, p. 19) assinala para o conjunto de forças que atuam na formação da identidade docente, são elas:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidas às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

A realidade demonstra que quanto mais o docente está imerso num circuito de elaboração, reavaliação e reelaboração de sua identidade, mais qualidade de formação ele terá. Tal circuito surge da posição indagadora, crítica e reflexiva na qual o docente se coloca. Buscando reavaliar o conhecimento, rumo a um novo conhecimento, que igualmente precisa ser examinado e ponderado de modo que esse circuito não termine nunca.

Sobre o movimento reflexivo do professor em sua eterna jornada rumo à emancipação, Nóvoa (1997, p. 25) oferece uma interpretação que confirma o exposto:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Desejando continuamente a reavaliação do conhecimento, cria um renascimento da identidade docente. Renascimento este que possui um momento apropriado

para ocorrer, passando por um período de sedimentação, remodelação e readequação, para que consiga ser absorvido e, assim, vivenciado e conhecido.

Neste ponto, o docente em razão da sua reflexão, indagação e crítica, retorna ao circuito de perguntas, reflexões e avaliações, com vistas à procura do conhecimento crítico.

Dar novo significado à identidade docente representa compreender que esta identidade é singular, composta tanto pela identidade funcional quanto pela pessoal, numa imbricação efetiva. Acima de tudo, a identidade cultural e, principalmente, a musical, têm que ser revistas e refletidas para que, em associação com a cultura de cada criança, possam transformar e ampliar os limites da dimensão criadora de cada um e todos.

#### **2.4 A Afetividade e a Criança**

Vale ressaltar, que aquele que nutre profundo interesse pela identidade do outro, nutre o afeto necessário à mediação de saberes e experiência. O afeto permite deslocar-se até o outro, seja este uma criança ou não. Sem a devida afetividade não há movimento libertador, apenas uma limitada apropriação unilateral, causadora de retardos e desvios para a criança, principalmente, quando pequena. Daí, a relevância da afetividade como fonte de saber e respeito.

O conceito de afetividade se transmutou diversas vezes ao longo do desenrolar histórico, sendo que no fim do século XIX e no começo do século passado, as idéias darwinistas eram disseminadas de maneira ampla, e estudos que se referiam às emoções ganhavam a marca de naturalistas, o que fazia da afetividade, “persona não grata” entre os temas que faziam parte da psicologia da época. Proporcionando “uma conexão geral entre as emoções do homem e as reações afetivas e instintivas correspondentes que se observam no reino animal”. (VYGOSTSKY, p. 80)

Era uma época onde a psicologia era muito influenciada pelas tradições religiosas e pelas ideias de Darwin, tanto que a afetividade era vista como sendo [...] “as paixões terrenas do homem, suas inclinações egoístas, suas emoções, relacionadas com as

preocupações concernentes ao seu próprio corpo são, na verdade, de origem animal". (VYGOSTSKY, p. 80)

Entretanto, para Wallon (1968), a afetividade é fundamental para o indivíduo durante seu desenvolvimento, ela atua como comunicação durante os primeiros meses de vida, quando a criança só se manifesta por impulsos emocionais, e assim são realizados os primeiros contatos desta criança com o mundo.

É por meio desta interação com o mundo humano que a criança deixa o estado de sincretismo para desenvolver um processo de diferenciação, e em meio a isto, a afetividade atua de forma a permear a relação entre a criança e os indivíduos. Desta forma, a criança tem elementos para a formação de sua identidade. (WALLON, 1968)

Segundo este mesmo autor, é por meio da afetividade que o indivíduo tem acesso ao mundo simbólico, que dá origem à atividade cognitiva e que possibilita seu progresso, que ocorrem devido aos seus desejos, motivos e intenções, que mobilizam a criança na seleção de objetos e de atividades.

O mundo objetivo é conhecido pela sensibilidade e reflexão, que engloba o pensar, imaginar, sonhar e o sentir. (WALLON, 1968)

Para Piaget (1954/1994), a afetividade é a energia da ação, sendo que esta é fundamental para o funcionamento da inteligência, mas Piaget avisa que ela não modifica a estrutura da inteligência, a afetividade é a mola que move todo e qualquer tipo de atividade, impulsionando a ação.

Tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo exercem influência mútua, pois um depende do outro para seu funcionamento e, portanto, não podem ser separados. Para o autor acima é impossível separar as duas dimensões dentro da ação, sendo assim, “toda conduta, seja qual for, contém necessariamente estes dois aspectos: o cognitivo e o afetivo” (Piaget, 1954/1994, p. 288).

Aproveitando a menção de Piaget sobre a dicotomia, vale dizer que Vygotsky (1993, p. 06) defendia que essa dicotomia não está apenas enraizada na cultura da sociedade, mas permanece institucionalizada na própria Psicologia, um desafio que ainda deve ser superado:

[...] enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

Diante dessas três posições doutrinárias, acredito que possa haver uma síntese de tais conceitos. A afetividade está ligada e constitui papel essencial, tanto na vida cotidiana quanto na escolar, da criança e do ser humano. Por isto, o professor deve estar sempre atento, principalmente se este for educador infantil, há problemas que ele deve estar sempre pronto e preparado para compreender, buscando resolvê-los. Isto se deve principalmente ao fato de que muitas crianças demonstram rejeição à escola, pois elas sofreram muitos tumultos e falta de afeto durante a primeira infância, principalmente por parte das pessoas significativas para elas.

Como seres humanos, buscamos justificativas para a nossa existência, algo que nos motive a viver. É isto que faz dos educadores uma fonte inesgotável de dúvidas e questionamentos, que ansiamos buscamos resolver. Isto nos reporta ao questionamento do rendimento dos alunos, que muitas vezes é baixo, e aí vem a questão da qualidade da educação, do interesse em propiciar uma educação motivadora.

Sendo que a educação não depende só da vontade do professor, mas da interação que ocorre entre aluno e professor, esta interação tem que ocorrer de maneira natural, não tão somente de maneira planejada, pois deve estar aberta às novas situações decorrentes do dia a dia. Desta forma, o aluno sentirá prazer em participar da aula, a evasão diminui, as aulas deixam de ser maçantes, e a cultura passa a ser empregada de forma divertida, de onde a musicalidade, a arte e os esportes fazem parte, podendo abrir novas portas.

Dessa forma, o conceito de emoção se desdobrou de formas diferentes em razão das inúmeras perspectivas abordadas, o que levou vários autores a tratar do assunto à sua maneira, senão vejamos.

Para Galvão (1999), Wallon se fundamentou em quatro temas fundamentais para um projeto teórico onde seu objetivo era montar a psicogênese de uma pessoa inteira, onde constasse: inteligência, movimento, afetividade e a própria pessoa, o “eu”.

Contudo, a afetividade é vista por Ferreira (2000) da seguinte maneira, a saber: conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e

paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

Segundo Galvão (1999), as emoções são formas de comunicação que principalmente no recém-nascido é a forma de relação com o novo meio a que ele foi apresentado, e para tanto este pequeno ser se vale de sentimentos para demonstrar fome, tristeza, solidão, alegria ou até mesmo incômodo.

A emoção contagia, pois quem nunca se sentiu tocado pelas alegrias ou tristezas de outra pessoa? Isto possibilita ao bebê o poder de mobilizar as pessoas que o rodeiam, fazendo com que elas percebam seus sentimentos ou desejos. (Galvão, 1999)

Nesta mesma ótica, Dantas (1992, p. 85-86) afirma que:

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem.

Pouco a pouco esta comunicação emocional acaba sendo substituída pela comunicação mais racional, pois a criança cresce e com isto aprende outras maneiras de se relacionar com as pessoas e também aprende novas formas de saciar suas vontades. O sistema nervoso com este desenvolvimento passa a controlar as emoções, desta maneira a criança passa a atuar de forma racional.

Galvão (1990), afirma que mesmo possuindo uma linguagem verbal bem desenvolvida, uma criança com cerca de seis anos ainda usa intensamente a linguagem emocional. Por isso fica claro para o professor entender as expressões tanto corporal quanto facial, como o choro do aluno.

De acordo com a autora, a criança que está às voltas com suas emoções, também tem estrutura neurológica para controlá-las. Daí, a importância do professor compreender a maturidade neurológica da criança, desta forma poderá compreendê-la de forma a não interpretar algumas atitudes como indisciplina, hipocrisia, manha ou até mesmo atrevimento.

A afetividade do ser humano tem em sua composição amor e ódio, dois sentimentos extremos que estão sempre um ao lado do outro e têm poder de interferir em nossas ações e pensamentos. Portanto, o entendimento das emoções é necessário para que se entenda a afetividade.

Para Novaes (1984), fatores que prejudicam o desenvolvimento da criança são derivados da necessidade afetiva que esta criança sofre, isto tanto física quanto psicológica. E isto fica claro no relacionamento onde o indivíduo tem que manter trocas afetivas com outro, a ausência desta afetividade ocasiona um bloqueio onde suas relações são conturbadas ou até mesmo impossibilitadas.

Para a autora, o relacionamento conturbado na escola pode ser derivado de um descontrole na relação familiar, sendo que é bom lembrar que não só a necessidade afetiva, mas também os excessos de cuidado podem ocasionar problemas emocionais graves em crianças pequenas.

Rabello e Passos (2007, p. 06) descrevem em detalhes como este mecanismo deve ser ajustado para que se obtenha o desenvolvimento saudável da criança:

Neste estágio, o principal cuidado que os pais têm que tomar é dar o grau certo de autonomia à criança. Se é exigida demais, ela verá que não consegue dar conta e sua auto-estima vai baixar. Se ela é pouco exigida, ela tem a sensação de abandono e de dúvida sobre suas capacidades. Se a criança é amparada ou protegida demais, ela vai se tornar frágil, insegura e envergonhada. Se ela for pouco amparada, ela se sentirá exigida além de suas capacidades. Vemos, portanto, que os pais têm que dar à criança a sensação de autonomia e, ao mesmo tempo, estar sempre por perto, prontos a auxiliá-la nos momentos em que a tarefa estiver além de suas capacidades.

Segundo Novaes (1984), quando a criança é desvinculada do seio materno, ou seja, retirada dos cuidados da mãe, ela tende a desencadear sintomas como angústia e mal estar, que são em maior ou menor intensidade, dependendo da idade desta criança. Esta angústia demonstrada pela criança mostra um relacionamento normal de afetividade emocional entre mãe e filho, e retrata a quebra de um processo que vem sendo construído pelos dois desde o nascimento da criança.

A adaptação da criança ao meio escolar depende do grau de relacionamento que existe entre ela e a mãe, a criança, ao nascer, tem um olhar de posse sobre a mãe, e por isto se fixa nela. Ao entrar na escola, terá que conviver e se relacionar com muitas pessoas,

número este ao qual ela não está acostumada, o que vem a se tornar um fator relevante para a avaliação de seu desenvolvimento emocional.

Para Gottman (1997, p. 84), os pais, várias vezes, agem de forma negativa na preparação emocional de seus filhos. Isto fica claro nos sentimentos que a criança demonstra, a saber: raiva, tristeza e medo. Pois os pais, na maioria, ignoram ou até mesmo recriminam os sentimentos da criança. Desta forma, promovem uma situação onde eles tentam se livrar do problema e não satisfazem a criança. O resultado disto é a valorização de uma emoção, o que prejudica a criança, desenvolvendo nela a baixa estima e o conceito de inferioridade, levando esta criança até mesmo a achar que é inferior aos outros membros da família.

Sobre esta relação do adulto com a criança, este autor também frisa que:

O importante é expressar os sentimentos sem prejudicar o relacionamento. Quando os pais fazem isso, deixam patentes duas coisas: 1) os sentimentos fortes podem ser expressados e administrados, e 2) eles realmente se importam como o comportamento do filho. A raiva pode ser usada para demonstrar paixão e sinceridade, desde que as pessoas não se desrespeitem.

Criança necessita de compreensão e carinho para um desenvolvimento emocional completo, onde seja estruturado um ser com propriedades emocionais e físicas equilibradas, pois crianças com dificuldades de relacionamento vivem muito bem com os pais, mas quando entram na escola, aos quatro anos, se sentem desprotegidas e até mesmo agredidas. Por isto acabam agredindo outras crianças.

A criança não tem necessidade ou não quer que as outras saibam que ela não é perfeita, por isto necessita de compreensão, pois só depois de um tempo é que ela vai ter consciência de que todas as crianças são iguais, que todas têm que se desenvolver e aprender como ela também. De acordo com Gottman, é necessária a preparação emocional da criança, pois a empatia é o passo inicial para que ocorra uma preparação emocional ativa na vida das crianças, conforme segue.

[...] empatia é a capacidade de sentir o que o outro sente. Como pais dotados de empatia, ao ver nossos filhos chorarem, conseguimos nos ver no lugar deles e sentir sua dor. Ao vê-los irritados, batendo o pé, podemos sentir a frustração e a raiva que eles sentem. (GOTTMAN, 1997, p. 77)

Ainda segundo Gottman (1997, p. 24), existem cinco passos para a preparação emocional:

1. Percebem as emoção da criança.
2. Reconhecem na emoção uma oportunidade de intimidade ou aprendizado.
3. Ouvem com empatia, legitimando os sentimentos da criança.
4. Ajudam a criança a encontrar as palavras para indentificar a emoção que ela está sentindo.
5. Impõem limites ao mesmo tempo em que exploram estratégias para a solução do problema em questão.

A resposta para tudo isto é uma integração entre família e escola. Esta é a porta para uma sociedade melhor e, principalmente, um ser humano justo, que respeite os limites da individualidade de cada um e os sentimentos de todos.

Diante tudo isso, resta ao professor valorizar a afetividade em suas práticas e, talvez, a música sirva como a mola mestra capaz de evocar sensibilidade e sentimento, que pode muito bem ser direcionado ao estreitamento das relações mantidas em sala de aula, à aproximação da criança com o outro, em um nível mais profundo, com a identidade do outro.

## **2.5 Professor Polivalente: um mediador de saberes**

Sobre a questão dos saberes docentes, todos nós, na condição de seres humanos, igualmente somos dotados de certas formas de saber sensível, ligadas aos cinco sentidos. Além deste fato, o ser humano possui outra habilidade, a memória, que o capacita a trazer para o presente dados que na verdade ficaram no passado. E mais, soma-se a tudo isso um terceiro traço: a fantasia. É ela que possibilita representar as coisas de maneira original, diferentemente da maneira como foram recebidas através da experiência. Pode-se, via de regra, conceber um animal com cabeça de elefante e corpo de peixe, mesmo que jamais se tenha visto algo igual.

Que o ser humano possua tais habilidades não causa espanto a ninguém; em decorrência disso, as ciências não têm nada a debater. Mas os saberes humanos oferecem

também outras informações particulares, pertinentes aos campos da ciência, da religião, da moral, da estética e muitos outros, que contêm idéias de cunho universal e abstrato, princípios gerais e absolutos, verdadeiras leis que demonstram conhecimentos peculiares muito diferentes do saber adquirido por meio da imaginação e dos sentidos.

Castells (2000, p. 23) defende que esse oceano de estímulos, vindos das mais diversas áreas, serve de substância para a reconstrução interna de qualquer ser humano:

A construção de identidades vale-se de matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seus significados em função das tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço.

Em razão dessas informações, nascem certas questões: qual a natureza desses outros saberes? A qual realidade pertence? Esta é uma temática comprometidora e cabe aos pensadores da educação resolvê-la. As saídas são várias, como a própria história e filosofia da educação demonstram.

Neste ponto nada confortável, qualquer um se sentiria tentado a desistir e abdicar do campo da pesquisa. Este, todavia, não é o melhor caminho e, pensando bem, nem é provável, já que o ser humano é um pesquisador e pensador nato – possui razão justamente para buscar as razões do mundo, isto é, para descobrir uma resposta aprofundada, abrangente e exaustiva, uma resposta científica.

Ziman (1996, p. 25) afirma que tal busca está de certa forma vinculada à maneira como o docente se relaciona com o novo conhecimento ou realidade, conforme segue:

Como a ciência é mais do que o conhecimento pessoal, ela só pode consistir do que puder ser comunicado de uma pessoa para outra. Os meios disponíveis de comunicação humana determinam as formas e, em certa medida, o conteúdo das mensagens que formam o conhecimento científico.

Dessa forma, sobre todos os ângulos da realidade e todas as esferas do conhecimento e do pensar, será necessário persistir no pensamento científico mesmo em

época futura. E mesmo assim, no futuro serão alcançadas respostas alternativas como em épocas passadas.

Nos dias de hoje, o problema da realidade educacional contraiu uma dimensão inteiramente ignorada pelo ser humano no passado. Em tempos idos, as pessoas estavam acostumadas a ver a realidade pelo lado de cima, como um observador.

Possivelmente as imagens não eram facilmente entendidas, mas pelo menos se acreditava consegui-las ver tranquilamente do, por assim dizer, lado de fora. Entretanto, a acumulação de questões que se empilharam sobre o homem moderno ao longo das últimas décadas em razão dos altos e baixos que acometeram todos os seus tipos de interpretação da realidade e todas as suas certezas, e mesmo suas interações com seus semelhantes e com seu ambiente, que na verdade fazem parte da sua realidade.

Ou seja, o próprio desenvolvimento histórico (cronológico) do ser humano não mantém relação apenas com seu mundo, mas consigo mesmo. O ser humano é igualmente um ente histórico. Azevedo e Schnetzler (2008, p. 01) asseveram esse caráter histórico do ser humano exemplificando as transformações que se sucederam no tempo e no espaço sobre questões cotidianas, que muitas vezes passam despercebidas ao olhar menos atento:

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um *adulto em miniatura* para uma de criança como *ser histórico e social*, de uma mãe *indiferente* para uma *mãe coruja*, de um atendimento feito em *asilos*, por adultos que *apenas gostassem de cuidar* para um feito em uma *instituição educativa*, por um profissional da área do qual se exige *formação adequada* para lidar com as crianças.

O reconhecimento da sua história, para o ser humano, talvez seja o mais valioso dos avanços por ele sofrido depois do fenômeno da modernidade. Sua profundidade vai além, possivelmente, das conquistas da ciência natural, conquistas que a olhos vistos modificaram a superfície do mundo.

Este reconhecimento que se tornou uma característica do homem moderno é uma dádiva (ou mesmo um peso) que não fora conferida a nenhuma geração do passado. Uma vez que os povos antigos, apenas de terem consciência de sua história, não possuíam plena consciência de sua historicidade, tal qual o homem moderno.

Ora, reconhecer-se como um ser histórico obriga uma reformulação intrínseca não apenas da ciência e teoria do conhecimento, mas igualmente dos conhecimentos docentes. Estes não podem mais ser entendidos como uma causa direta do ambiente, muito menos como uma criação apenas do sujeito, mas precisam ser compreendidos pelo viés da interpretação das ocorrências: um docente entende-se a si próprio, aos demais, à sua função e aos eventos passados apenas pela interpretação.

O professor integra obrigatoriamente um ciclo interpretativo: é-lhe ofertado pelo passado conhecimentos que ele assimila pela interpretação e novamente os transmite aos demais, que irão, igualmente, incorporá-los por meio da interpretação.

O docente capta sua realidade, apenas interpretando-a por dois motivos: a) devido ao fato que a história é fundamentalmente movimento, e sempre existe algo que continua e algo que modifica; por essa razão, para retornar ao sentido original dos conhecimentos deve-se atravessar diversas etapas. b) em razão do passado não ser desconhecido, mas fazer parte do docente, da sua vida; contudo, prossegue fazendo parte do seu mundo subjetivo apenas por meio da interpretação.

Todo ser humano herda saberes que não são apenas dados a serem registrados, mas faz parte integrante da realidade da pessoa, direcionando seus pontos de vista e valores, sua forma de entender e atuar. “Entender” é fazer uma mediação entre o passado e o presente, desenvolvendo dentro de si mesmo um conjunto de perspectivas por meio do qual o passado surge e se mostra.

Sancho (1998, p. 84) afirma que o caminho para uma interação eficaz com o ambiente é feito somente por meio de uma interpretação histórica e efetiva da realidade, ao dizer que:

É por meio dessa interação que os indivíduos desenvolvem as suas estruturas cognitivas superiores e, ao mesmo tempo, intervêm sobre o meio. A interação ocorre dentro da estrutura dos sistemas de atividade que estão mediados social e instrumentalmente. Esta mediação incide na conformação das funções psicológicas superiores dos seres humanos, ao mesmo tempo em que intervêm no seu meio ambiente. Essas funções têm uma natureza instrumental pelo caráter mediado dos estímulos que as geram; cultural pela estrutura social das atividades e pelo caráter dos instrumentos/meios que intervêm, e histórica porque tanto os instrumentos como os sistemas de atividade nos quais se integram são frutos do decorrer da história social da humanidade mais ou menos internalizada por cada indivíduo.

Estabelecido o fato da essência histórica do docente e seu saber, resta desenvolver uma interpretação válida sobre seus saberes e formação. Aqui, dentre as várias concepções desenvolvidas pela filosofia da educação, optou-se por trazer a mediação proposta por Maurice Tardif, em razão de demonstrar uma compreensão muito valiosa sobre o segredo guardado no tempo. O êxtase dos saberes de docente está dividido em três momentos: um voltado ao passado, outro orientado para o futuro e aquele dirigido ao presente. E mais, seus saberes desfrutam de uma grande autoridade no que diz respeito a tal condição, ao passo que consegue olhar além dos horizontes.

Vale ressaltar, e isso é muito importante, que tudo leva a crer que a interpretação não seja algo que se faça, mas sim uma condição própria do ser humano. Se assim não fosse, a interpretação não passaria de uma simples ferramenta, algo que se utiliza e depois se descarta.

Somente é possível viver graças à interpretação. A própria consciência depende da interpretação, que permite separar a pessoa do resto do mundo, se assim não fosse o ser humano apenas reagiria ao seu ambiente, às influências dele, nascendo tão somente dele e a ele retornando, como qualquer animal. Mas o que acontece é que não se vive apenas no mundo, o ser humano vive no seu próprio mundo.

Para tornar esta questão mais simples, cabe dizer que o homem, devido à sua capacidade de interpretar seu ambiente, constrói em sua mente uma estrutura do mundo exterior, formada por representações do que é externo, e tomando essa edificação como se esta fosse a própria realidade, não leva em conta que a cópia feita pode não ser um registro fiel da realidade. Por isso, o docente deve se questionar frequentemente sobre a validade dos seus saberes. Deve para isso se emancipar, romper as amarras que o prendem à pseudo realidade que ele próprio construiu. A pior prisão é a da mente.

Tardif (2002, p. 53) reafirma o valor e a necessidade de reflexão por parte dos docentes, consciente da validade do processo autocrítico:

A experiência prova, assim um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Não há equívoco em dizer que cada ser humano vive numa redoma arquitetada por sua interpretação, que apesar de gerar uma grande diferença entre ele e os animais, gera também uma forma de cegueira, já que ele não consegue ver a realidade, apenas consegue enxergar a realidade que ele próprio constrói, ou seja, os animais somente conseguem reagir ao ambiente sem interpretá-lo, enquanto que o ser humano interpreta tudo que está a sua volta, atribuindo graus de valor, construindo verdadeiramente sua própria realidade, uma realidade baseada na mais pura interpretação, como uma cópia da verdadeira realidade. Digo e reafirmo, nenhum ser humano é capaz de conhecer o mundo à sua volta, apenas consegue apreendê-lo em traços gerais. Sendo assim, a ninguém é dado o direito (ou pretensão) de julgar-se capaz de tal feito. Em outras palavras, é isso que Tardif explica em sua obra.

É a interpretação que faz do ser humano aquilo que ele é, e lhe possibilita viver no universo que ele próprio criou. Longe da interpretação, não haveria a possibilidade de construir seu ambiente e, assim, deixaria de ser humano. O fardo de ser humano é existir no real, mas fora dele, com base nele, num eterno representar. Deve-se ter em mente que representar não é criar ilusões, isso é muito importante. Mas, fundamentalmente, cabe somente ao homem, no caso do docente, dar sentido à sua interpretação, essa é sua grande responsabilidade. Deve o docente estar consciente de sua condição e usá-la em seu favor, através da reflexão (professor reflexivo) e com emancipação. Em outras palavras, precisa afinar sua visão, seu ouvido, aos saberes que vêm de fora, a tudo que venha de fora, para aproximar-se da verdadeira realidade.

Longe de querer adentrar muito nos campos da hermenêutica e semântica, julgou-se ter sido essencial tratar do mecanismo com o qual o docente se faz e adquire seus saberes. Mas, até certo ponto é necessário questionar: são estes os saberes docentes?

Segundo Tardif (2005), existem dois exageros no tratamento dos saberes do professor: a extravagância de intitular o docente como um técnico, onde o professor tem responsabilidade apenas pelo saber, muito longe do debate pedagógico; e a ilusão de que tudo se resume em conhecimento, que as diversas atividades dos docentes são produtos de conhecimentos. Sendo assim, estabelecem-se três pontos de vista de saber no mundo moderno: o subjetivo, o argumentativo e o julgamento.

Tardif (2002, p. 34) afiança que a formação inicial do docente é composta de saberes que, posteriormente, serão reexaminados e remodelados de acordo com cada fase histórica:

Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício.

Não entrando no aspecto epistemológico da obra de Tardif, vale ressaltar que a intenção última dessa pesquisa, que faz vibrar a membrana sensível da temática, é a releitura do saber docente, com profissionais em ação, atentando para a formação em serviço como proposta de redefinição do trabalho docente, sem a intenção de minimizar a importância da formação acadêmica, que é, com certeza, o passo inicial (base) do educador.

Dessa forma, relevante apontar, quais as propostas que devam ser implementadas pelo campo acadêmico especializado a fim de fornecer subsídios à prática polivalente?

É bem possível que a investigação científica e a especialização acadêmica sejam elementos colaborativos aos docentes que trabalham com educação musical na Educação Infantil, já que o intercâmbio entre a academia e a instituição escolar pode se desenvolver como um ponto base, um sustentáculo ao trabalho pedagógico do docente no meio ambiente da sala aula e ao enriquecimento prático do professor polivalente.

A influência mútua de professores especialistas e não-especialistas forma um instrumento poderoso para a troca de saberes adquiridos na academia e aqueles vindos da instituição de Educação Infantil.

Tardif (2002, p. 291) destaca algumas formas de implementar o trabalho de formação, ou melhor, atualização ininterrupta do professor que conhece sua realidade e busca transformá-la em algo melhor, diz ele:

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

Com o apoio das propostas de Tardif (2005), a temática da formação docente que contribui é a importância de pesquisas acerca dos conhecimentos/saberes que a classe docente desenvolve, na qualidade de profissional que possui um objeto de conhecimento a ser transmitido, qual seja, o saber; que é transmitido através de práticas cotidianas de

aprendizagem, usando métodos adequados e que levam a crer, são aptos e capazes de desenvolver um estímulo à provocação da aprendizagem dos alunos.

Sob tal ótica, a pesquisa ora apresentada entende que a música compõe um saber disciplinar, incluída como um componente do currículo, mesmo não havendo um conhecimento de concepção da música na educação por parte dos professores, o que é compreensível, já que aparentemente falta na formação inicial conteúdos musicais que possam estar presentes em suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, fomos levados a acreditar que os conhecimentos do eixo música e dos outros eixos curriculares, utilizados na atividade docente, alimentam o conhecimento experiencial. Seguindo esta ótica particular, estruturou-se o panorama do estudo, suas personagens, os métodos eleitos, estabelecendo a forma como se vai analisar tanto a experiência prática do professor quanto a produção de conhecimentos docentes, apresentando também certas diretrizes para o enriquecimento do professor polivalente.

Para Tardif (2002, p. 244), a atividade docente deve ser cingida de respeito e intercâmbio mútuos, o que permite o crescimento profissional do professor numa perspectiva social:

Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.

Concorda-se com Tardif (2005), que a gama de conhecimentos trazida pelos professores influi nas experiências vividas e provocadas pelo docente no meio ambiente de sala. É nessas ocasiões que têm como base os conhecimentos da disciplina, da experiência, do currículo e da pedagogia.

Em razão disso, o professor polivalente é o mediador dos saberes musicais produzidos e uma fonte poderosa de transformação, seja da criança, da instituição escolar e dos aspectos mais amplos da sociedade.

Resta aos docentes avaliarem se seu discurso não estaria comprometendo o valor e importância da sua própria função como atores sociais e a função social da instituição escolar, e mais, da educação infantil e da música.

No próximo capítulo será dada especial atenção aos saberes necessários ao professor de educação infantil, descrevendo o contexto no qual se desenrolam as atuais práticas docentes, além de identificar pontos relevantes sobre a temática do brincar, da música como conhecimento de mundo e auxiliar no desenvolvimento social e histórico da criança.

### 3 ORQUESTRAÇÃO DOS SABERES JUNTO A PRÁTICA DOCENTE

#### 3.1 A Arte na Educação Infantil

Ao se pensar em Arte, vê-se que não há para o homem comum, uma definição muito apurada de seu conceito. Guarda normalmente uma relação entre conceitos poucos precisos, ideias duvidosas, somados a um gosto particular, um tipo de identidade, que interage com as definições e valores que o ser humano expressa sobre o que lhe parece ser a arte e a cultura armazenada pela sociedade desde o começo dos tempos.

Como um pano de fundo onde se desenham imagens sobrepostas a outras imagens, alguma coisa pouco definida e sem foco, assim também é a maneira como os docentes, pelo menos é o que se oferece ao olhar, entendem a arte e se comportam quando têm que definir o “fazer artístico”. Tanto se vê que são donos de certos saberes adquiridos e desenvolvidos na prática cotidiana que, não poucas vezes, demonstram em outros o sentimento de realmente conhecerem a significação e a importância do objeto que tentam transferir às crianças em sala de aula. Mas, em contrapartida, todos os saberes que colecionam sobre a arte acabam se esvaindo por entre semi-conceitos e teorias inacabadas, o que faz surgir em todos que querem aprender, certa imprecisão e muita incompreensão sobre a finalidade desses saberes.

Seguindo essa ótica, Schroeder (2009, p. 01) destaca que:

Na realidade das escolas, porém, sobretudo na escola pública, a situação do ensino de arte ainda deixa muito a desejar. No caso específico da música, à parte de algumas iniciativas pessoais de professores que, por diversas razões, se sentem à vontade para realizar um trabalho musical mais propriamente educativo (mesmo que a música seja trazida apenas como instrumento pedagógico), o que geralmente acontece é um uso que a reduz a um pano de fundo para brincadeiras ou momentos de relaxamento. Isso se deve a vários fatores, entre os quais eu gostaria de ressaltar a insegurança de muitos professores com relação a essa linguagem artística (provavelmente, entre todas, a que mais mantém o mito do “dom” ou do talento inato).

Na verdade, a simples observação dos ambientes escolares atesta que a maneira disforme com que observam a arte, em si mesmo, dá legitimidade ao surgimento de uma insegurança sentida principalmente em suas práticas docentes quando o assunto é arte, ou mais especificamente, música.

Quem sabe se esteja diante de um quadro que sequer os próprios docentes tenham plena consciência de suas manifestações ou, talvez, realmente vejam valor em suas práticas, ou ainda, pode ser que apostem que “suas” crianças dão alguma importância às suas reproduções a ponto de empregar-lhes alguma significação ou valor. Estas são situações que o professor deve enfrentar com sinceridade em sua jornada reflexiva.

Essa atitude do docente deve ter como pano de fundo a finalidade de ensinar arte com arte. Uma tarefa educativa que vê a criança como um co-adjuvante ativo, explorando todo seu potencial, buscando um desenvolvimento global.

Nessa mesma afinação, Leite (2004, p. 34) defende que:

Crianças são percebidas como sujeitos ativos em seus processos de criação, autoria, construção de conhecimento. A ampliação de seu repertório faz parte dessa construção: favorecer o acesso a cinema, teatro, literatura, exposições, valorizando suas competências culturais mais amplas. A criança passa a ter condições mais favoráveis de expressar-se autoral e criativamente quanto mais material bruto para reelaboração ela possuir, isto é, amplia-se seu acervo colhido/construído por meio de suas experiências.

Dessa forma, a utilização da arte na educação infantil deve ser significativa, de modo a se afastar de concepções pedagógicas limitadas, principalmente no que diz respeito ao uso da música. Pois esta não pode apenas ser vista como um acessório pedagógico, muitas vezes dispensável, para o progresso da criança em relação ao raciocínio, o ritmo e a motricidade.

É comum ver a música ser empregada com tantas preocupações com as técnicas de execução que acaba impedindo a criança de vivenciar uma experiência real e inovadora. Quando a abordagem pedagógica passa a se tornar muito direcionada, a criatividade e a espontaneidade perdem seu espaço e a música deixa de ser parte de um processo de construção de conhecimento.

O uso da música na instituição escolar de maneira impensada e mecânica dá origem a um empobrecimento do conceito de música e suas possibilidades, provocando uma

tendência em se pensar a música como um conjunto de práticas descontextualizadas e sem ligação aparente com a aprendizagem, mesmo que, nesse caso, a música esteja inserida no brincar. Fonterrada (2008, p. 230) dando o nome de desvalorização a esse empobrecimento da música na instituição escolar, atribui como causa desse fenômeno negativo uma visão distorcida do que seja o “fazer arte”:

Foi em decorrência do entendimento da arte (da música) como atividade de lazer que ocorreu, no Brasil, sua desvalorização na escola, transformada que foi em pretexto para entretenimento ou passatempo, sem que fosse considerada capaz de contribuir para o crescimento individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si quanto ao fazer artístico, à capacidade de trabalhar em grupo e à valorização estética, o que se refletiria na melhoria da qualidade de vida.

Deve-se ter extremo cuidado em não dar um valor tão somente recreativo à música, como se esse fosse seu papel principal no cotidiano escolar da criança.

A partir da música devem ser estruturadas novas ligações, significações e conhecimentos que tenham uma relação viva com a identidade cultural e o repertório musical da criança, caso contrário todo o trabalho do docente estará sujeito a um esvaziamento pedagógico.

O valor de tais estruturas em razão da identidade da criança é reconhecido por Crawford, Jaramillo e McLaren (2008, p. 15) que afirmam:

As crianças aprendem e criam cultura mais significativamente quando o conhecimento é apresentado em um contexto autêntico, como o de sua comunidade e os problemas que ela enfrenta. A aprendizagem é um processo que requer interação social e cooperação na intersecção de comunidade, prática compartilhada, identidade e significado.

O entendimento de que o emprego da música, por ser uma manifestação artística, deva ser extremamente solto e espontâneo para explorar ao máximo a independência criativa da criança, é outro caminho tão arriscado quanto o descrito acima. Justamente pelo fato da maioria das crianças não terem plena consciência de que a atividade realizada tem por finalidade a sua autonomia.

A possibilidade de individualismo deve ser afastada, sendo que a integração de todos em sala de aula (incluindo o docente) é extremamente necessária para a educação

infantil. Tem-se notado a existência de outra questão muito importante, que é o constante desejo dos docentes em quererem direcionar rigidamente as atividades onde a música, a brincadeira e a aprendizagem se mostram imbricadas. Não levar em conta que a forma como a criança executa as brincadeiras tem origem na sua identidade cultural é, infelizmente, incorrer em erro.

Considerar os laços culturais entre as crianças e as brincadeiras é um meio muito eficaz de sociabilização, que será negado caso o docente se prenda a querer direcionar rigorosamente as atividades propostas.

Deve-se dar oportunidades às crianças de interagirem culturalmente, conhecerem o outro, a fim de vivenciarem a brincadeira, o debate e o contato com o grupo. Até porque a ludicidade apenas tem sentido para o ser humano em razão da possibilidade de contextualizá-la, o que somente pode ser feito através da cultura. Não há interesse por uma brincadeira se esta não faz sentido para a criança.

É preciso evocar o sentimento da criança pela brincadeira proposta para haver um real envolvimento. A cultura e a ludicidade de qualquer criança surgem e se manifestam no interior da própria brincadeira, e aquele que quiser brincar deve, necessariamente, compartilhar e participar dessa manifestação cultural.

Talvez o grande desafio do século em relação à educação, seja desenvolver integralmente a criança desde suas concepções mais primárias até o reconhecimento da arte como um elemento inerente a todo ser humano, existindo grandes chances da música atuar na forma de um agregador universal para todos os saberes, não somente artísticos, mas também sobre o mundo e, principalmente, sobre o próprio ser humano.

### **3.2 Brincando se Aprende: o que interessa é a brincadeira**

A educação infantil oferece às crianças muitas chances de transformação e nota-se que sua forma de compreensão do ambiente também passa por esse processo de modificação. A criança busca saberes em variadas fontes, mas, acima de tudo, é na brincadeira que as crianças excepcionalmente retêm e armazenam o ambiente real, com o qual

se deparam de forma instantânea pelo simples contato com o mundo exterior e, a partir disso, lhe conferem alguma significação.

Nesse sentido, busca-se apoio nas palavras de Moura (2009, p. 81) que diz: nas atividades artísticas as crianças conectam-se com seus sentimentos, dando forma à imaginação. Observando crianças pequenas brincando, temos a certeza de uma unidade expressiva. Para elas, arte e vida são realmente a mesma coisa.

A respeito da fragmentação existente nas expressões artísticas, esta mesma autora afirma que, embora seja possível tratar separadamente as características específicas de cada linguagem, coloca também a possibilidade de “uma abordagem mais abrangente e integradora, sem separação entre sensibilidade, expressão e conhecimento”. (MOURA, 2009, p. 81)

O brincar proporciona à criança o exercício da função imaginativa, afetiva, além de habilidades voltadas aos aspectos cognitivos e sociais, de acordo com as chances de experiência que lhe são disponibilizadas.

As crianças apresentam particularidades que lhe são próprias e a instituição escolar preenche uma valiosa função nesta temática, que é a condição de franquear um ambiente propício ao brincar, aliado a oportunidades de aprendizado que estejam cingidas de significação para a criança, colaborando para seu progresso de uma maneira proveitosa.

Marcelino *apud* Mascioli (2006, p. 108), ainda advertem que:

[...] garantir o tempo e o espaço dos jogos e das brincadeiras na vida da criança é responsabilidade não só das famílias, mas também das instituições escolares. A escola pode contribuir muito para o resgate do lúdico na infância. Deve haver nela um trabalho educacional que possibilite o aprendizado e o desenvolvimento infantil explorando, por exemplo, jogos, cantigas e brincadeiras com movimento, para tornar o processo ensino-aprendizagem não só mais agradável como mais eficiente.

As crianças precisam desvendar e compreender gradativamente tudo o que a cerca, precisa formar e aperfeiçoar ligações afetivas e partilhar de si com o outro, criar e estender suas ligações sociais, analisar e descobrir o mundo com confiança e envolvimento, brincar, lançar mão de mais de uma linguagem e mais, colocar-se em contato com outro tipo de cultura, que não a sua, para dar valor à heterogeneidade e, principalmente, à individualidade do outro.

A brincadeira é capaz de oportunizar o amor próprio das crianças e as ligações sociais com seus iguais, provocando circunstâncias de aprendizado que lancem um desafio às suas habilidades. Através do brincar, a criança desenvolve a ação, adquire o desejo pelo novo e experimenta a sua própria independência.

Sobre o valor social da brincadeira, Borba (2009, p. 71) acrescenta:

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

O brincar não deve ser visto como uma distração, mas sim como um instrumento que ajuda e implementa o progresso da criança nas esferas física, afetiva e cognitiva. Para conservar a harmonia interior da criança, esta deve exercitar “o brincar”, usar sua criatividade, seu talento inventivo e mais, abusar do movimento. Sendo assim, o brincar precisa existir na instituição escolar a partir dos anos iniciais, para que a criança consiga se posicionar e se expressar por meio de conteúdos artísticos.

O espírito do brincar deve retornar com o intuito de atender ao ensino, já que a brincadeira tem aspectos fundados no dia a dia e qualquer incursão no exercício da arte instiga a curiosidade da criança, que, por via de consequência, terminará se tornando peça ativa e atuante da ação, do movimento, ou seja, da arte.

Sendo assim, Wajskop (2008, p. 41) realça a importância do brincar para o ensino/aprendizagem da criança pequena:

Através do contato, da manipulação e do uso dos brinquedos pelas crianças, há uma aprendizagem multidisciplinar das formas de ser e pensar da sociedade. Ao utilizar determinados brinquedos, como bonecas, carrinhos, naves espaciais etc., através das imagens que eles transmitem, as crianças aprendem sobre determinadas formas de se relacionar das pessoas e de conhecimentos já conquistados pela humanidade.

Escolhendo o fazer artístico como uma maneira de fomentar o aprendizado, o docente terá grandes chances de envolvimento real com seus alunos, estabelecendo oportunidades atraentes e que, ao mesmo tempo, desafiem suas fronteiras, expandindo sua

zona de conforto e proporcionando a possibilidade de reflexão sobre seu comportamento e performance, além de oportunizar à criança, e ao outro, uma participação ativa em todos os passos experimentados na efetivação de cada brincadeira.

É por meio da brincadeira que a criança se interessa em adquirir o saber, desenvolver as capacidades mentais e físicas. Através da arte no ensino, o docente proporciona à criança novas vivências, desde sentimentos e emoções até códigos de conduta moral, fazendo do aprendizado algo mais próximo e social.

No tocante às relações entre brincadeira e cultura, Borba (2009, p. 70) descreve que:

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica sua experiência, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

Em razão de a música manter uma estreita ligação com o conteúdo emocional do ser humano, ela pode ser encarada como uma linguagem apta a fazer as crianças se comunicarem intensamente com o outro.

Dessa forma, a música compõe um meio capaz de facilitar a aprendizagem da criança pequena, agindo como um importante auxiliar pedagógico ao progresso integral da criança. Como toda forma de arte, a música é repleta de significação, no instante inicial em que é experimentada, antes de ser aprendida, a diversão precede o método e a tecnicidade.

Sobre a aplicação mecânica e reiterada de atividades sonoras, Wajskop (2008, p. 40) afirma:

A repetição escravizada que criam nas crianças é resultado da natureza repetitiva característica da tarefa a ser cumprida. Não há aventura, imaginação nem indeterminação em um jogo altamente repetitivo. Esses objetos, portanto, não habitam o mundo aventureiro do brincar.

Como já foi visto, primeiramente a criança conhece as emoções e os sentimentos trazidos pelas músicas de ninar e somente depois é que aprende o que estas

significam. O próprio número de músicas eternizadas e utilizadas com o intuito de embalar as crianças atesta seu valor emocional e o poder que exerce sobre elas. Estas vivências colaboram para que a criança desenvolva no futuro uma relação mais próxima com a música.

Sendo assim, torna-se evidente o envolvimento da música com as atividades rotineiras, como o pular, o caminhar e o brincar desde muito cedo. Ligando-se inclusive ao aprendizado da fala. A criança sempre fica envolvida quando escuta, reproduz, compreende e utiliza, de maneira inteligente, um conjunto significativo de sons.

O RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também se refere à música como integrante das brincadeiras das crianças:

[...] as crianças integram a músicas 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 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. (BRASIL, 2002, p. 52)

Neste conjunto de sons, todos os aspectos do ambiente e das outras crianças são contextualizados e identificados. Os comportamentos são percebidos, caricaturados e repetidos em brincadeiras através de estímulos sonoros e falas.

A música deve ser apresentada como uma empolgante figura do brincar, uma vez que aumenta a concentração, ajuda na cognição e age como um componente regulador das ações individuais e em grupo, atuando como um importante instrumento a serviço da educação infantil.

Brito (2003, p. 21) propõe uma abordagem paralela capaz de alcançar esse mesmo objetivo:

O diálogo com as crianças estimula a atenção e a concentração para escutar, transformando a consciência com relação ao entorno e às diferentes sensações que os sons provocam e formando, também, uma atitude responsável para buscar uma convivência equilibrada com a paisagem sonora circundante.

O docente deve promover a mediação entre o brincar e o saber, de maneira a disponibilizar e eleger tipos variados de escuta musical e de brincadeiras, para que os alunos manipulem estes saberes de uma maneira contextualizada e pedagógica.

Devem ser propostas atividades que ampliem os horizontes a fim de garantir maior criatividade, que estabeleçam uma estrutura de definições significativas por meio de afinidades, investigação e o uso de estímulos sonoros e musicais que tenham relação com a identidade cultural e musical da criança, além da invenção de outros estímulos, através de brincadeiras e atividades prazerosas.

Todo o conjunto de significações ligado às práticas musicais precisará ser manuseado através da ludicidade. É bem verdade que a criança, desde pequenina, sente prazer com a brincadeira e, sendo assim, a música deve ser oportunizada como um meio para o brincar.

Borba (2009, p. 78) chama atenção para a participação do docente nesse processo junto às crianças, exaltando a necessidade de:

[...] sermos parceiros de suas interações lúdicas, partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas.

O conhecimento adquirido por meio da ludicidade oferece à criança um aprendizado natural e automático, com um grau elevado de envolvimento e muito amor próprio.

O brincar traz para perto da criança seus sentimentos e emoções mais íntimas, harmonizando o que existe fora com o que existe dentro da criança, contribuindo para a formação de seu perfil como ser humano sadio e sociável.

De acordo com Amato (2006), aqui ainda pode-se incluir outros fatores como a habilidade que a arte musical tem de romper barreiras:

[...] romper barreiras (entre teoria e prática, obrigação e satisfação, grupos homogêneos e heterogêneos, especialidades e generalidade, reprodução e produção de conhecimento) que não são exclusivas da escola e/ ou de um curso, mas passíveis de ocorrer em todo e qualquer contexto social e/ ou currículo escolar.

A brincadeira ultrapassa o sentido da distração que lhe é atribuído habitualmente. Ao brincar, a criança vai além do simples ato de se distrair, ela decodifica e dá ressignificação ao ambiente que a cerca, interagindo com esse ambiente. Através da brincadeira surge o conhecimento.

Didonet (2008, p. 11) extrai o seguinte pensamento do real contato entre a criança e o ambiente:

Colocar as palavras infância e cultura uma ao lado da outra é convidar a refletir sobre a relação entre as crianças pequenas e o ambiente em que nascem, constituem-se como sujeitos psíquicos e formam-se cidadãs. Induz à pergunta sobre a interdependência entre o ser criança e a cultura que atua sobre esse ser e que, por sua vez, dele recebe influência. Em síntese, é levantar novamente o confronto do universal e do particular, do global e do local, da igualdade e da diversidade.

Partindo das relações entre a criança e o ambiente, Didonet (2008, p. 11) vai ainda mais além quando afirma que:

Tão importante quanto descobrir as relações de interinfluência entre as crianças concretas e o ambiente sociocultural em que vivem é derivar as conseqüências práticas para a pedagogia da infância. Em outras palavras, implica definir a educação infantil a partir do lugar sociocultural em que elas se encontram.

O uso de novos métodos musicais cercados de ludicidade e seus variados desdobramentos como as brincadeiras cantadas e rítmicas, os sons produzidos apenas com o corpo, o improviso, as atividades com instrumentos, auxiliam muito no progresso escolar, mesmo porque nesta fase a sensibilidade, a concentração e o raciocínio da criança estão ainda mais aguçados e abertos a qualquer estimulação.

Este é o período em que as crianças decifram e entendem o ambiente onde estão imersas, por meio dos sentidos, da intuição e do raciocínio, isto é, pelo contato real e imediato com o outro, com as coisas e situações que se tornarão parte integrante de suas vivências.

É, igualmente, a fase ideal para alimentar e desenvolver seu poder imaginativo por meio de brincadeiras e ferramentas pedagógicas que aprimorem o improviso e a prática inventiva, uma vez que a criança consegue se “lançar” mais facilmente do concreto para o mundo da imaginação.

A respeito da capacidade imaginativa das crianças e sua facilidade para a improvisação, Corsano (2008, p. 18) acrescenta:

A fantasia é totalmente improvisada na interação social entre as crianças, e os adultos não lidam bem com esse improviso. Durante essas brincadeiras, as crianças utilizam muito o tom de voz e os gestos. Existem alguns temas subjacentes aparentes nesse tipo de brincadeira.

A ludicidade é um componente indispensável para vivências de amadurecimento das crianças; é um meio de se permitir fazer e experimentar, dando possibilidade ao projetar, preparar e executar, podendo também oportunizar o aprendizado de princípios, que são interiorizados pelo contato com as demais crianças.

Dessa forma, as atividades escolares devem ser mais empolgantes e convidativas, para que:

- De acordo com o método ou técnica empregada, o brincar possa fazer com que a criança perceba e reconheça todo o processo cultural desenvolvido;
- Todas as brincadeiras sonoras sejam compreendidas como um suplemento ao aprendizado, ao lúdico, ao progresso musical e psicomotor;
- As crianças apreendam o simbolismo corporal de cada brincadeira, evitando mal-entendidos, isto é, as regras e combinações são feitas previamente;
- As crianças tenham a chance de perceber o que existe de diferente nas várias atividades musicais, quais são as que levam à dança, à brincadeira, ao jogo, ao drama etc., sempre destacando os atributos culturais;
- Possam vincular a brincadeira musical com as experiências da criança, o que é feito pelo caminho da contextualização, permitindo adquirir o saber a partir do que lhe é próximo.

Para desenvolver adequadamente o brincar na educação infantil, principalmente com estímulos musicais e sonoros, o docente precisa ter em mente a importância dos conteúdos propostos, do debate sobre o assunto escolhido, da contextualização tecida com as origens da criança, da sensibilidade musical, da estrutura gestual estabelecida para o conjunto e por fim, dar constante re-significação às brincadeiras, numa prática mutante de recriação.

Em sintonia com tal temática, Borba (2009, p. 72) defende que:

A partir dos sistemas de referência culturalmente construídos, os adultos interpretam certos comportamentos do bebê (movimentos, gestos, manipulações e ações com os objetos) como brincadeira, interagindo com ele a partir dessa significação. No seu percurso de crescimento e desenvolvimento, a criança vai então se apropriando dessa forma de ação social e do acervo cultural de brincadeiras constituídas historicamente no seu contexto cultural, incorporando referências que a ajudam a participar de brincadeiras e a criar e reinventar novos modos de brincar.

A música sempre estará pronta a servir de alicerce valioso à criatividade, à inovação e à procura de práticas que se amoldem a cada aluno, desde que estas práticas sejam elaboradas com afeto; e mais, a música possui posição privilegiada na educação infantil, uma vez que se constitui em um potente vínculo na transferência dos saberes, muitas vezes, guardados, contidos e perdidos, até o momento em que um docente afetuoso se envolva com o íntimo da criança.

As nossas experiências levam a crer que a música pode ser um mecanismo facilitador do aprendizado. Todos os docentes que ainda desconhecem os benefícios da música para a sociabilização das crianças entre si e consigo mesmas e para o progresso integral da criança, devem conhecer mais do mundo sonoro e das técnicas musicais empregadas na educação, para resgatarem o afeto humano e o universo sensível da criança. Tudo pode ser imbricado à música, na qualidade de veículo universal e artístico que é.

### **3.3 A Música na Infância: um caminho**

Existem, em qualquer localidade, grupos sociais com culturas mais ou menos diversificadas e o necessário convívio entre eles pode se tornar uma oportunidade interessante para o crescimento de todos e, em particular, da criança pequena.

Neste sentido, Deckerf (2005, p. 177) reafirma o ensinamento de Vygotsky sobre a relação entre o ambiente e a criança para a apreensão do conhecimento:

Para Vygotsky, o desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural. A construção do conhecimento é um processo de internalização de estruturas culturais de modos de pensar e agir, iniciada nas relações sociais, [...].

Talvez a grande batalha a ser travada pelas instituições escolares seja justamente não apenas superar estas diferenças culturais, mas colocá-las a serviço de todos. Promovendo a variedade de conhecimentos e de culturas como uma herança importante, legada como uma antesala do patrimônio humano, que deve ser usado como um caminho para o crescimento pessoal, do grupo em que se está inserido e da sociedade.

Sendo assim, a instituição escolar precisa mais do que nunca sediar esse debate e, principalmente, esse intercâmbio socializador, proporcionando a efetiva convivência entre seus representantes (as crianças), onde cada um poderá vivenciar a cultura do outro, permitindo que o outro saboreie também a sua, com respeito ao conteúdo e expressividade de todos.

Moura (2009, p. 87) não somente admite a existência desse intercâmbio, como atesta sua validade:

Nessas interações, as crianças vão deixando as marcas de sua identidade, da cultura que produzem e da cultura em que estão inseridas. Marcam não só com os pés o chão onde pisam, correm, pulam e dançam, mas com as mãos, dedos, gravetos, lápis, pincéis e tintas entre as muitas outras ferramentas a que tiverem acesso.

Todo debate se torna infrutífero se seus fundamentos e ideias não estiverem voltados ao que é novo e atual. Ainda que se conheça “muito” sobre o ensino e a aprendizagem, fará falta, em determinado instante, o saber “fazer” tudo aquilo que é ensinado na literatura, aquilo que está inteiramente submetido à relação que existe entre a criança e o professor, o fruto dessa reciprocidade, seja no interior da sala de aula, seja além de suas paredes, mas, acima de tudo, em pleno campo prático e teórico. Etapa de se planejar, de agir, de se envolver, de avaliar e de refletir sobre esse agir. Não se podendo esquecer que é preciso um fio condutor eficiente para que a arte de ensinar/aprender aconteça e que todos os seus componentes (a criança, o docente, a escola e o município) sejam ativos e interativos. Mesmo que em certo momento algum deles não se lembre de sua função no todo.

Felipe (2001, p. 27) estabelece uma análise conjunta do legado de três grandes mestres do saber pedagógico quando diz que:

Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Para facilitar o entendimento dessa pesquisa, que trata do emprego contextualizado da música na educação infantil através do professor polivalente, foram trazidos à discussão alguns elementos que, com o avanço do trabalho, passarão a imprimir maior significação aos comentários e à abrangência da idéia motriz desta. Acreditando que esta se encerre numa contribuição para um entendimento mais amplo, ensejando escolhas seguras acerca dos trajetos habituais do fazer educativo na escola, com especificidade da música, e no aperfeiçoamento do docente com consciência crítica, habilidade para perceber dificuldades, operar em conjunto com outras disciplinas, autoridade, interdisciplinaridade de saberes e capacidade de transmissão verbal ou outra, de acordo com suas aptidões e inclinações. Alicerçado na ética e no entendimento do ambiente sócio-cultural em que está imerso.

No debate aqui proposto constata-se que é preciso abordar a educação musical sob um ângulo que abranja a atualização profissional e pessoal do docente, através de uma consciência prática que alcance a escola e a coletividade. De modo a garantir a maior eficiência possível dessa empreita. Faz parte da educação musical a coleta, identificação, experimentação e incorporação de sensações musicais junto a formas eficazes de transformação do ser. Sabendo-se que tudo aquilo que é acrescentado na criança, faz com que esta se desenvolva sob uma nova roupagem.

O professor Koellreutter guiava-se [...] prioritariamente pela observação e pelo respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses de seus alunos. A participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, o questionamento... sempre foram princípios básicos presentes em todas as situações de ensino-aprendizagem propostas e/ou coordenadas por ele, posturas derivadas de sua vivência, experiência e reflexão, de suas pesquisas, análises e críticas aos modelos tradicionais de ensino. (BRITO, 2001 p. 29)

Uma das propostas da música é fortalecer e dar continuidade ao progresso do ser humano, num trabalho semelhante ao das demais disciplinas que buscam alfabetizar quem ainda não sabe ou começou a escrever. São capacidades conexas ao trabalho musical o desenvolvimento da motricidade, da imaginação, da inteligência, da sociabilização e muitas outras.

A experiência demonstra que a música pode ser compreendida como um fator imprescindível no patrimônio cultural da sociedade humana. Principalmente, por estar à disposição de qualquer pessoa e, como todos possuem esta capacidade, toda criança pode partilhar suas experiências com as crianças no ambiente da sala de aula e por toda a vida.

A finalidade da Educação Infantil é promover as bases de um ser integral, sendo que não existe ser humano completo sem um contato vivo com a música, onde esta deve ser aplicada desde ou ainda no princípio do processo de aprendizagem, na forma de escuta, experiências vigiadas e não direcionadas, pulsação, ritmo e músicas cantadas. Devendo sempre a experiência preceder ao ensino teórico.

Este “ensaio preliminar” do ser em contato com a música é objeto de pesquisa para Brito (2003, p. 9), que constata:

Desde finais do século XIX a educação musical recebeu o aporte de diversos autores, que desenvolveram idéias e propostas de sistematização da educação musical, dedicando especial atenção às crianças pequenas, bons receptores das novas correntes educativas, esses autores – com enfoques e objetivos diversos – são unânimes em destacar a importância da experiência musical como passo anterior à utilização do código convencional da música, a notação tradicional.

A música é um produto da natureza humana, traz em si os atributos da comunicação, dos ritmos e da vibração. O valor desse contato está na vivência da música, experimentá-la no interior do grupo social e posteriormente fabricar suas próprias experiências musicais, adquirindo a clara percepção dessa construção em todos os estágios de sua constituição.

Talvez haja maiores chances de se promover um verdadeiro intercâmbio, como o citado acima, se, de uma forma mais consciente, forem considerados os conteúdos musicais que cada criança traz dentro de si, devendo-se trabalhar com o repertório musical da própria criança com a intenção de colocá-la frente a frente com seu berço musical, convidando aos outros que o experimentem também. Isso sim é socializante.

Corsino (2009, p. 8) destaca o movimento que permite ir do particular ao social enquanto a criança desenvolve seu contato com a arte, para tanto enfatiza que:

Nada como a arte para aproximar o homem dele mesmo e do outro. A arte, nas suas mais diferentes manifestações – desenho, pintura, escultura, teatro, música, cinema, literatura -, traz as sutilezas e riquezas do homem como indivíduo e como parte de um contexto sociocultural.

Abordar sobre essa atitude influenciadora é como “jogar-se” numa profunda indagação acerca das vivências musicais de cada criança, levando-se em conta o poder e abrangência que as experiências culturais e o grupo social possuem sobre sua formação e valores.

Tal atitude, na área educativa, precisa sustentar como objetivo o desenvolvimento das crianças numa perspectiva criativa, revestida de compreensão, propondo que a criança consiga manifestar-se e fortalecer suas relações com as outras crianças.

Didonet (2008, p. 13) propõe ainda a necessidade de um real engajamento que se estenda para além da esfera particular:

Conhecer nossa diversidade cultural e nossas crianças, nela inseridas de maneira constitutiva, é uma condição importante para pensar em políticas para a infância, já que diferentes culturas determinam diferentes infâncias e diferentes infâncias exigem diferentes pedagogias.

Cada aluno é um ser histórico-social e compõe um grupo que possui um determinado espaço na coletividade, com uma marca cultural em sintonia com a fase histórica pela qual passa. É intimamente marcado pelo ambiente cultural no qual cresce, ainda que imprima sua própria marca.

É pacífico o fato de que a criança não vem ao mundo pronta e acabada; é o ambiente com o qual interage que a transforma culturalmente. O conjunto familiar, a mídia e a interação com o outro possuem ação decisiva sobre a formação dos alunos. Seguindo este raciocínio a instituição escolar também imprime sua marca.

Barbosa (2008, p. 9) idealiza a contribuição da escola para a cultura da criança sob o seguinte prisma:

As novas perspectivas sobre as culturas da infância, as culturas familiares e a cultura escolar podem certamente nos auxiliar a pensar em um novo modelo de escolarização de qualidade para as crianças brasileiras, que entretença culturas e que não as negue – uma escola que seja plural, porém não seja excludente.

Sendo assim, forma-se a cultura musical das crianças também em sala de aula. Conhecimentos e princípios são comunicados pelos docentes, pela estrutura organizacional, pelas experiências das próprias crianças, e muito mais. O que precisa servir de tema para uma análise reflexiva de toda a instituição escolar, e não tão somente do docente em suas tomadas de decisão. A compreensão do ambiente exterior acontece, principalmente, no dia a dia. O repertório do outro é saturado de vivências culturais e musicais. Seus gostos e tendências devem influir no conjunto do grupo familiar e da instituição escolar.

Barbosa (2008, p. 9) também nesse ponto é elucidativa quando afirma que:

Se acreditarmos que as crianças têm as suas teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais falar, explicar ou transmitir, e sim ouvir, compreender, divergir, dialogar, traduzir, formular novos conhecimentos. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis.

O ensinar/aprender saberes da cultura do outro ajuda no crescimento de qualquer ser humano, fazendo com que a criança colecionasse saberes que a ajudem a estabelecer em sua formação o espaço ideal às ligações que existem entre ela e o outro. O que apenas teria cabimento com ações devidamente dirigidas durante o período da infância.

A educação infantil tem o potencial de intensificar as vivências musicais, que são, na verdade, culturais, e que não podem ser substituídas por nada. A escola não é somente um local de convívio e interação, mas é igualmente um local para o despertar da imaginação, da alegria, das aspirações etc. Snyders (2008, p. 18) vai mais além, encara tais emoções como uma retribuição à pedagogia quando diz:

A escola não pode ser somente preparação para o futuro, para a vida adulta, para o trabalho adulto, para a rudeza do princípio de realidade. Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente.

A convivência na escola diz respeito às interações e experiências vivenciadas em sala e além desta. A procura por consistência entre aquilo que se deseja ensinar e aquilo que realmente acontece em sala tem importância valiosa.

Como temática pedagógica, a ação influenciadora da identidade e repertório musical das crianças, uma sobre as outras, ocasiona a interação da instituição escolar, do grupo familiar e, em escala maior, de todo o conjunto social representado por todas as pessoas com que se tem contato, o que garante uma ampliação dos assuntos cotidianos ligados às distinções que existem entre todos os seus componentes.

Sendo assim, essa ação apresenta chances às crianças de apreciarem suas raízes, seu desenvolvimento como ser único imerso num ambiente musical distinto dos outros, facilitando a visualização de sua importância e a aquisição de amor próprio enquanto unidade capaz e respeitável.

Leite & Ostetto (2004, p. 23) ressaltam uma posição capaz de ser sentida no âmbito docente, conforme segue:

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha -, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa.

Por meio da instituição escolar o aluno recebe o convite aos saberes e experiências que auxiliam a compreensão das crianças como integrantes de uma estrutura social, o que possui junto com certos elementos dessa mesma estrutura, o papel de desfazer a hegemonidade musical e cultural a qual todos são submetidos, sem se ter muitas vezes plena consciência desse fenômeno, o que proporciona a chance às outras crianças de serem exploradas (desbravadas), inclusive como cofabricantes da identidade musical do grupo.

Compete à instituição escolar assistir indivíduos e grupos a mudarem sua perspectiva de ação, onde “as diferenças dialogam” com respeito e não geram divisão de classes, mas generosidade pelas particularidades de cada criança.

Torna-se evidente que os docentes precisam considerar o repertório musical que a criança carrega como parte de sua identidade cultural desde o momento em que nasce,

como uma condição particular, e os motivos que a levaram a partilhar do ambiente interativo oferecido.

Deve-se compreender que não é necessário um grupo consciente amanhã, mas sim uma classe consciente agora, de forma a almejar dias melhores para toda a sociedade.

### **3.4 Música: recriando mundos**

Colaborar para a transformação da educação infantil no Brasil, com vistas a uma abordagem mais integradora, é profundamente importante. Contudo, para que isto se concretize é preciso ter afetividade, reconhecer aquilo que outros sequer vêem.

Tendo como foco a criança na educação infantil, em plena etapa de formação e por esta razão com grande capacidade de assimilação e percepção dos estímulos do ambiente, o empenho em apreciar essa criança é obrigatório, uma vez que os docentes enquanto cuidadosos, envolvidos e ativos no contexto musical da criança são talvez os únicos com mais chances de auxiliá-la a realinhar a ação influenciadora da cultura, até então deficiente em seu foco, e fomentar na criança a consciência da importância de suas ações em relação às outras crianças.

Ostetto & Leite (2004, p. 56) concordam que esse é o caminho, mas também atestam a falta de envolvimento ou, talvez, impossibilidade dos docentes em desencadear situações que levem ao desenvolvimento satisfatório da criança:

É verdade, as crianças trazem suas experiências, vivências, conhecimentos construídos na relação que estabelecem com o seu contexto, com o mundo a sua frente, ao seu redor. Mas é igualmente certo que, em regra, os saberes e vivências que identificam e particularizam cada uma não são acolhidos.

Não é difícil encontrar docentes afirmarem a dificuldade de imprimir na criança uma educação satisfatória atualmente, já que a família não consegue educá-la dentro

de padrões aceitáveis de moralidade e ética. Toda criança se educa por meio do modelo que tem de referência dentro de casa, do contato com a cultura que lhe é oferecida.

É claro que a tendência da criança é reproduzir os comportamentos experimentados por ela, esse é o processo de transferência cultural.

As narrativas de aprendizado da família influem na construção da personalidade da criança, pois esta age como sua primeira educadora apresentando suas alternativas para experimentar e lidar com o ambiente e o outro. Vale dizer que a família também traz o perfil ao qual fora submetida pela influência de seus educadores (família). A maneira de aprendizado da família influi na maneira como a criança se observa ao aprender, pois a família exerce a posição de reflexo para a criança se observar. Sigolo (2006, p. 40) explica muito bem o nível destas relações ao afirmar que:

Os eventos mais imediatos que influem no desenvolvimento do indivíduo são as atividades realizadas com outras pessoas ou até mesmo a observação da realização de atividades por outras pessoas. Sendo assim, o desenvolvimento da criança se dará de acordo com os papéis desempenhados pelos membros da família e, futuramente, com a variedade de papéis que a própria criança passará a desempenhar. Desse ponto de vista, pesquisas têm indicado que as crianças são socializadas principalmente através da participação na interação dentro das relações estreitas, onde a influência entre os pares íntimos da interação é bidirecional.

Torna-se curioso a maneira com que se opera de forma idêntica ao que a família e a escola operaram no passado sobre os educadores de hoje. Isso demonstra que a interferência cultural dos relacionamentos humanos é a fundação da pessoa no futuro. Alguém que não tenha um identificador cultural alicerçado na valorização recíproca tende a apresentar dificuldades em se desenvolver, atuar e se relacionar satisfatoriamente com o outro. Daí a importância do docente respeitar a identidade cultural da criança e utilizar o repertório musical que ela traz consigo para promover o intercâmbio entre todos os atores da sala de aula, a fim de possibilitar a formação de um indivíduo global, sem limitar suas experiências, muito pelo contrário, fazê-lo vivenciar um leque cada vez maior de estímulos e traços culturais e musicais.

Sobre o equilíbrio entre poder e afeto nas relações, Bronfenbrenner apud Sigolo (2006, p. 40) traz uma interessante interpretação desse contexto ao definir que:

A reciprocidade, também terá um momento próprio que motiva os participantes não só a perseverarem, mas também a se engajarem em padrões de interação progressivamente mais complexos. (...). A extensão em que, numa relação dialética, A domina B, é conhecida como equilíbrio do poder. No caso de uma criança pequena, a participação numa interação dialética oferece a oportunidade de aprender a conceber e a lidar com relações de poder diferenciais. (...) As relações afetivas tendem a se tornar mais diferenciais e pronunciadas no curso da atividade conjunta. Na medida em que estas são positivas e recíprocas no início e se tornam cada vez mais positivas, há muita chance de que aumentem o ritmo e a probabilidade de ocorrência dos processos desenvolvimentais.

O homem é a única espécie que tem possibilidade de formar e modificar uma sociedade adaptando-se e evoluindo com esta mesma sociedade.

Talvez a humanidade esteja passando por um período de desobrigação com a pessoa humana, isso é capaz de ser comprovado dia após dia, tanto pela violência generalizada quanto pela violação aos inúmeros direitos do cidadão.

Com relação à base ética mencionada, Loureiro (2003, p. 114) defende que a música por ser uma atividade social pode muito bem servir de veículo à cultura de todos:

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

Os docentes, na qualidade de intermediários na busca por saber, precisam recuperar e resgatar por meio da ressignificação do repertório já adquirido, a contrapartida humana da criança, com respeito e sem conceitos prévios, procurando elementos sobre o íntimo dessa criança e partilhado com todas as outras crianças, numa tentativa de compreendê-la iniciando pelo seu dia a dia, seu repertório, sua cultura.

E, como já foi dito, a música é o grande fio condutor capaz de estimular a criança a percebê-la de uma maneira diferenciada.

Ostetto & Leite (2004, p. 93) reconhecem a importância dessa intermediação e destacam a necessidade dos docentes transformarem-se em pontes seguras entre a música e as crianças, mas que, antes, precisam edificar tais pontes dentro de si mesmos:

[...] o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons, movimento. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco nessa aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, “cantante”, ousada, aventureira, corajosa. Só assim poderemos provocar e abrir espaços para a cor, a musicalidade e a alegria de dizer a palavra – nossa e das crianças!

Não há como negar que a vida diária forma um conjunto social básico, fundamental e imediato, onde todas as crianças estão submersas desde o dia em que nasceram e no qual cada criança se apresenta como um ser social. Por esta razão, os saberes e o modo de pensar deste conjunto social e diário são os que dão à criança o seu alicerce, formando sua forma de observar, entender e decifrar o ambiente e a vida sociais.

No que se refere ao aprender música no dia a dia, é possível afirmar que as crianças, mesmo dentro do útero materno, são submetidas a uma forma de sonorização básica.

Conforme destaca Brito (2003, p. 35):

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intra-uterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

Essa sociabilização sonora principal, que acontece de maneira franca e espontânea em todos os dias, flui de forma idêntica ao aprendizado da linguagem e de diversas outras aptidões sociais, pelo simples fato de estar a criança submetida às atividades e aos estímulos musicais diários de seu círculo familiar (a princípio) e posteriormente, no ambiente sonoro do seu grupo de amigos e região, no que isso tende a se estender ciclicamente.

Pois bem, este ambiente sonoro básico pode ser entendido como uma teia musical onde as crianças ficam expostas diariamente. Desde a concepção essa teia sonora fica restrita à família, contudo, conforme o tempo passa e a quantidade de estímulos aumenta, com relação ao maior número de teias sociais e sonoras que se começa a conhecer, seu ambiente musical igualmente passa a se ampliar.

Pode-se dizer que para Brito (2003, p. 28) estas teias sociais fazem parte de um processo histórico e social que integra diversas expressões sonoras, ao afirmar que:

São expressões sonoras, que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões em seu processo sócio-histórico ...Por isso tão importante conhecer a produção musical de outros povos e culturas...Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante.

Sendo assim, quando se nasce, o ambiente sonoro representa apenas os contatos musicais com o grupo familiar, contendo uma quantidade maior ou menor de estímulos e riqueza, de acordo com a tradição musical familiar. Em seguida, esse ambiente sonoro se expande, compreendendo o conjunto musical que abrange as experiências diárias, no grupo, na instituição escolar, no serviço, no trânsito e todos os ambientes sociais, como a lanchonete, playground, o computador etc.

O ambiente sonoro diário de toda criança possui a tendência de ser singular, mesmo que a criança divida espaços dentro da sociedade, do município, da instituição escolar com outras crianças, já que as experiências sonoras de uma criança são tão íntimas como outras modalidades de experiências vividas por ela. Dessa forma, dois alunos da mesma instituição escolar, que convivem num mesmo grupo social, têm grandes possibilidades de apresentar repertórios sonoros com diferenças acentuadas, do mesmo modo que são diferentes as tradições musicais de seus grupos familiares, de seus docentes, colegas etc.

Caso os docentes ignorarem ou abandonarem toda esta estruturação musical básica da criança, somada ao seu modo de escuta e suas relações com o próprio fenômeno musical, poderão incorrer no erro de fechar os olhos aos alicerces sociais, afetivos e históricos onde esta estrutura e seu repertório se apoiam. Existirá, assim, o perigo das crianças não firmarem ligações afetivas e cognitivas com as atividades sonoras da instituição escolar, renunciando-as; por via de consequência, não se formará um saber musical valioso para esta criança. Bujes (2001, p. 21) não apenas concorda com isso, como apresenta algumas possíveis razões sócio-históricas para o atual estado de coisas:

[...] as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho.

Para além disso, porém, penso que as creches e pré-escolas vão ainda, por muito tempo, constituir um importante espaço de “descoberta do mundo” para um sem-número de crianças. Ora, cumprir esta responsabilidade social de compartilhar com as crianças esta descoberta tão instigante não é pouca coisa. Ela nos desafia, nos compromete e nos convoca. Cabe a nós a opção.

Sendo assim, deve-se apreender, dar atenção, experimentar, pesquisar, “escutar” o conjunto e o saber musicais diários das crianças. A estruturação diária do modo de se pensar e seus saberes são a origem dos processos mentais da criança e de qualquer pessoa e, desse modo, a origem do modo de compreender o ambiente. De um modo semelhante que ao ambiente musical diário, seus saberes e modelos de escuta são o alicerce social, afetivo e histórico por onde as experiências musicais na instituição escolar acontecerão na forma de sociabilização sonora posterior. Em razão disso, a educação infantil precisa experimentar e dar importância a esse alicerce cognitivo e afetivo, não somente porque deve utilizá-la como meio incentivador da educação musical, mas também porque precisa compreendê-la como um evento sociabilizador da criança pequena.

A educação musical precisa ser significativa para a criança, cujas informações e técnicas possuam significado para as crianças, cujas informações e técnicas sejam elemento integrante ou, que pelo menos, tenham alguma relação com o seu conjunto de saberes musicais diários da criança; possuindo seu foco mais na criança do que nas informações ou nas técnicas de ensino mecânicas de dados.

O repertório de saberes musicais da criança é formado por conteúdos simbólicos construídos ao longo de sua história e que, na maioria das vezes, adquirem uma natureza espontânea incondicional, não sendo difícil haver uma limitação ao progresso da criança. E mais, imaginando o imenso progresso da música na história do homem, o repertório diário de saberes sonoros da criança é limitadíssimo, mas pode ser expandido pela Educação Infantil na instituição escolar.

Seguindo esta ótica, a música com um espaço verdadeiramente próprio e consciente nos currículos escolares, seria um elemento amplificador da sociabilização musical básica, oferecendo, a partir dos primeiros anos de vida, alternativas de escuta diferenciadas e maneiras diferentes de se relacionar com a música, alternativas que valorizariam as experiências musicais diárias, aumentando suas vantagens através de práticas musicais contextualizadas, criando um vínculo com maior clareza e prazer com o aprendizado.

Penna (2008, p. 44) em sua proposta de musicalização diz que:

“O partir da realidade musical vivenciada pelo aluno é inseparável de sua abordagem crítica, direcionada para a compreensão de suas riquezas e limites” [...] e conclui:

Para que o aluno possa sair do gueto musical em que vive, é preciso construir pontes sobre o fosso que o cerca, levando-o o mais longe possível. Essas pontes precisam estar apoiadas sobre a sua vivência real cotidiana- que deve ser considerada não apenas sob o aspecto musical -, ou lhe faltarão os meios para alcançá-las e caminhar sobre elas.

Deve-se ter em mente que esta abordagem não pode nem passar perto da ideia de “domar” a criança para ser um técnico ou alguém com aprendizagem formal, mas sim do desejo de aumentar e amplificar as experiências sonoras da criança. O que aumentaria o repertório sonoro da sociabilização básica, formando o alicerce cognitivo e também social de maneira a fazer da música um componente realmente indispensável em qualquer currículo.

Como o essencial muitas vezes pode estar invisível ao olhar mais atento, Brito (2003, p. 46) defende o valor da criança e sua formação, acima da tecnicidade quando diz:

Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje.

Dessa forma, a música, além da posição intensivadora das experiências sonoras diárias, potencializa o pensamento reflexivo e a escuta crítica, um caminho para o encontro de várias realidades sonoras estruturadas ao longo da história do ser humano. Sob este aspecto, o pensamento reflexivo e a escuta crítica permitidos pela música teriam relação não somente com a promoção da experiência musical como arte, componente da expressividade ou saber, mas inclusive com o entendimento da história do saber do homem, até mesmo, do saber musical.

Sobre esse encontro de realidades e possibilidades, Ostetto & Leite (2004, p. 94) nos dizem:

O cotidiano educativo é um reino de possibilidades. A vida é um reino de possibilidades. Não façamos dele e dela uma dura canção, repetitiva, amarrada, mecânica. Transformemos essa possibilidade num hino à invenção, lembrando sempre que a todo momento precisamos sonhar para criar.

Uma verdadeira educação musical nas instituições escolares, como ramo do saber e disciplina sociabilizadora, com certeza dará uma contribuição positiva para que todos

os grupos sociais, em conjunto, expandam sua idéia de música para além de um simples passatempo ou uma animação para festas comemorativas. Se este conjunto de pessoas insistir em entender a música apenas como uma função secundária, será impossível convencê-lo da necessidade de se aprender música e de utilizá-la como atividade cultural sociabilizadora e transformadora da criança.

Na ótica de encarar a formação em serviço de professores polivalentes, o capítulo seguinte, particularmente, abordará a análise dos conhecimentos pedagógicos em todo o cotidiano da classe que, por motivos alheios à vontade da mestranda, não contará mais com o número total de 7 professoras, uma vez que findo o ano letivo, somente uma docente do grupo permaneceu na escola em razão de possuir cargo efetivo, sendo assim foi oferecida a oportunidade para apenas uma professora, parceira da mestranda, o debate, o projeto e a aplicação em sala de um ferramental de educação musical dinâmico, contextualizador e com a proposta de tornar mais eficiente o trabalho do professor polivalente em sala de aula.

#### **4 PROFESSOR POLIVALENTE EM SINTONIA COM A EDUCAÇÃO MUSICAL SOB A PERSPECTIVA DE UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Em meio às várias modalidades de investigação mais próprias à área da Pedagogia, recebem grande atenção as que apresentam uma inter-relação maior entre o polo que investiga e aquele que é investigado, como é o caso da investigação-ação.<sup>2</sup>

A modalidade de pesquisa citada se destaca do pensamento clássico em razão do grau de envolvimento e vinculação do investigador, uma vez que na concepção clássica este precisa assumir uma atitude neutra, mantendo-se à margem do polo investigado com o propósito de não causar interferência, muito menos dialogar com a realidade investigada.

Tida como um instrumento de investigação que requer diálogo com a maneira de se aproximar da investigação social, a investigação-ação permite a permuta e o intercâmbio de dados e o movimento reflexivo entre investigadores e atores da realidade pesquisada. Em razão disso, pode-se dizer que esta característica prontamente faz da investigação-ação uma aproximação científica muito particular.

Em seu desdobramento, a investigação-ação foi escolhida devido às intervenções do meio (havendo, de acordo com as circunstâncias, modificações que provocam avanços e progressos). Através de debates e muito planejamento, investigadores e atores do evento pesquisado procuram mudanças, explicações e solução para as dificuldades por meio de uma performance conjugada.

Diante o exposto, para a efetivação da pesquisa ora oferecida foi necessário manter contato estreito com um instrumento metodológico facultativo e desvinculado dos padrões preponderantes que constituem o discurso positivista da ciência, além dos valiosos recursos técnicos e metodológicos da área de humanas, uma vez que a pesquisa, em essência, possui natureza qualitativa e relaciona-se com certos parâmetros formativos, por conseguinte, de finalidade educativa e social. Sobre o tema, Bellochio (2000, p. 160) cita Carr e Kemmis quando apresenta que:

---

<sup>2</sup> No âmbito desta pesquisa, a denominação pesquisa-ação terá o mesmo significado e conotação que a designação investigação-ação, afastando qualquer debate linguístico sobre sua aplicação ou valoração.

A investigação-ação rechaça as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade, favorecendo um enfoque dialético da racionalidade (...) utiliza as categorias interpretativas dos educadores aplicando-as como base dos marcos lingüísticos que os educadores exploram e desenvolvem para sua própria teorização (...) proporciona um meio para que os professores superem os autoentendimentos distorcidos mediante a análise de como suas próprias práticas e entendimentos estão configurados por condições ideológicas mais amplas (...) ao vincular a reflexão com a ação, oferece aos professores e a outros os meios que precisam para compreender como podem superar aqueles aspectos da ordem social que frustram as trocas racionais.

Com esse objetivo, foi dada preferência pelo desenvolvimento de uma pesquisa balizada em noções de investigação-ação, conceituada por Thiollent (2005, p. 20) como sendo: “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

A escolha por essa espécie de investigação foi imperiosa em razão da participação e da ação conjugada da pesquisadora com os vários atores que gravitam ao redor da temática de investigação, com especificidade, um conjunto reduzido de docentes polivalentes do município de Dracena/SP.

A investigação-ação procura, quando não preencher, pelo menos ir além dos espaços em branco entre ensino e investigação, e igualmente no vínculo entre as proposições e as práticas, focando a investigação e a ação nas análises sobre educação, uma vez que o docente/investigador dá origem ao saber através de suas práticas.

Esta questão se vê refletida na investigação aqui descrita, já que foi a própria pesquisadora quem agiu na coparticipação e mediação de uma nova proposta pedagógica no ensino da música na educação infantil, partindo de um material pedagógico desenvolvido por ela, capaz de interceder pela apreensão do conhecimento através das estruturas sociais da criança e sua identidade, com a utilização de uma técnica contextualizadora.

Contudo, sabe-se que não é apenas pelo motivo da pesquisadora analisar o caso concreto onde ela mesma está imersa e oferecendo sua interferência que a pesquisa assume o perfil de investigação-ação.

Nesse ponto, vale trazer o ensinamento de Betti (2006, p. 03) que diz:

Nesse sentido, preferimos vislumbrar a pesquisa-ação não como uma “intervenção” na prática pedagógica, palavra que carrega conotação autoritária, mas como *interlocução*, em duplo sentido: do pesquisador com os professores/as, e destes com suas práticas.

Outra questão que levou à procura de subsídios vindos da investigação-ação foi o fato desta modalidade de investigação oferecer a possibilidade de construir ativa, eficaz e executivamente a realidade escolhida, permitindo recolher dados inéditos e que ainda não foram contaminados pelas interpretações reiteradas e pela subjetividade leiga de determinado observador sobre as circunstâncias ou os personagens em plena movimentação.

Neste limiar, a investigação-ação supre as expectativas da pesquisa desenvolvida e agora apresentada, já que esta análise tem como base a vantagem na qual a formação docente se constitui por meio de um aperfeiçoamento contínuo, o que faz acreditar que o valor da atualização em serviço está precisamente no entendimento da formação em atividade, no instante onde esta formação verdadeiramente ocorre e nunca como uma ocorrência estática.

Do mesmo modo, a investigação-ação não apenas comporta a análise de realidades em constante movimentação como igualmente se liga imediata e largamente às investigações em Educação, oferecendo uma abordagem sempre conexa à formação dos atores relacionados, exemplo muito particular da pesquisa que agora se sugere, onde a formação, ou melhor, atualização em serviço de docentes polivalentes é a temática capital.

Sendo assim, torna-se requisito da investigação-ação que o grupo de pessoas participantes possuam o poder de opinar na fase de formação de saberes e a realização de medidas e providências que procurem sobrepujar a realidade onde todos estão imersos.

Por conseguinte, esta pesquisa demandou que a atualização para a educação musical estivesse, e permaneça, sendo desempenhada através de um comportamento colaborativo dos docentes parceiros, numa procura reflexiva acerca de seus métodos pedagógicos e o vínculo desses com o tema da educação musical na instituição escolar, além da hipótese de novos modelos de intervenção acerca da matéria.

Finalmente, a investigação-ação oferece possibilidades de mudança para a conjuntura ou fenômeno investigado, igualmente como a sugestão desta pesquisa, que se norteia por uma abordagem formativa. Dessa forma, segundo nos ensina Betti (2006, p. 102), para a investigação-ação a finalidade não é somente superar a dificuldade prática do modo

mais acertado, mas sim, através do mapeamento da dificuldade, entender e aperfeiçoar a prática pedagógica; sua preocupação está na transformação da realidade e não apenas nas formas de sua interpretação.

Nisso se enquadra esta investigação, que tem procurado através de um ferramental lúdico e contextualizador gerar intercâmbios, entre os atores envolvidos, com o objetivo de que eles mesmos formem e executem experimentos práticos em suas salas de aula na educação musical.

Neste ponto, por entender que a estrutura utilizada por Bellochio (2000) possui um valor altamente didático, entendeu-se por bem em adotar a mesma sistematização, na tentativa humilde de alcançar o primado da coerência e qualidade que de maneira tão clara, aos olhos de todos, esse ícone conseguiu imprimir em sua pesquisa.

#### **4.1 Desenvolvimento Histórico da Investigação-Ação e outras Implicações**

A gênese da pesquisa-ação é atribuída a Kurt Lewin num momento histórico posterior a Segunda Grande Guerra, sob a configuração de um método capaz de intervir em determinada realidade e analisar temáticas de âmbito social e cotidiano. Acreditava ele ser possível transformar circunstâncias e, assim, garantir progressos teóricos pela utilização da investigação-ação.

Não obstante haja certa passividade entre os pesquisadores sobre a questão da autoria, ainda existe quem confira a criação do método da investigação-ação a John Dewey, em décadas precedentes ao grande embate bélico, ocasião em que se inaugurou a ideia de agregar experiência e pedagogia, dentre estes estudiosos pode-se destacar Anne Burns e Khalid El Andaloussi.

A formulação de Dewey estava fundada numa prática formativa como sustentáculo para o saber. E mais, os processos, reflexivo e crítico inseridos nesta metodologia demonstravam a evolução da ação em prejuízo da substância teórica. (EL ANDALOUSSI, 2005, p.72)

Talvez aplique-se à Dewey a posição de precursor da investigação-ação em razão de assentar as práticas pedagógicas sobre uma base capaz de fornecer elementos e subsídios às análises desenvolvidas na disciplina de Pedagogia. Sendo que, naquele momento histórico, dar destaque às práticas representou um ato de coragem e um esforço de adaptação para modelos de investigação até então sedimentados, além de significar uma oportunidade de acesso à maior parte da comunidade pedagógica os objetivos da investigação, uma vez que possibilitou aos docentes ingressarem em temáticas educacionais que antes se restringiam apenas aos investigadores. Mesmo que a construção metodológica de Dewey apresentasse uma implicação pouco reconhecida naquele período, a obstinação com que este a defendeu, estabelece uma ligação muito clara com um fazer cognitivo-conceitual passível de evocar, sem constrangimento, o pensamento aristotélico, a ponto de exercer influência inegável na investigação pedagógica em meados do século XX. (BURNS, 2006, p. 240)

Ambos os autores mencionados são unânimes em defender que Dewey está à altura da posição de precursor da investigação-ação, uma vez que Dewey assegurava, nas primeiras décadas do século XX, que existia um vínculo poderoso entre o conhecimento experiencial e a Pedagogia.

Além disso, John Dewey (1997, p. 95) afirmava que a pedagogia para ser adequada deve alargar seus horizontes através das vivências. Igualmente, ressaltava que a finalidade precípua da pedagogia é possibilitar que os indivíduos sejam os agentes de sua formação como pesquisadores, num gradativo e ininterrupto desenvolvimento de si mesmo.

Sendo assim, ao perceber que o desenvolvimento pedagógico da pessoa acontece através do contato e influência mútua entre o ambiente e o outro, John Dewey ofereceu elementos para aquilo que, em seguida, seria estabelecido como as ideias fundamentais da investigação-ação, isto é, a inserção das práticas pedagógicas como manancial de informações para a investigação, o desenvolvimento de atividades através da investigação e os efeitos de transformação social, intrínsecos a essa estrutura.

Deve-se encarar a investigação-ação como um método de investigação capaz de reunir vários tipos de práticas coletivas com a finalidade de superar dificuldades ou objetivar a mudança. (THIOLLENT, 2005, p.20)

Existem estudiosos como Ian Hugles (1998), Anne Burns (2006) e Janet Masters (1996), em meio a outros mais, que delineiam as transformações ocorridas nos modelos utilizados para se definir a investigação-ação no transcorrer da história.

Esses delineamentos são fundamentados nas pesquisas de James McKerman, que estabelecem os elementos fundamentais para estabelecer este estudo e compreender as várias maneiras de se colocar em prática a investigação-ação.

Ainda, de acordo com tais pesquisadores, James McKerman (1992) apresenta uma vasta análise tripartida das abordagens ensejadas por pesquisas fundamentadas na investigação-ação nas últimas cinco ou seis décadas, a saber:

A investigação que reúne num mesmo procedimento tanto a técnica quanto o método científico, sendo conceituada como um instrumento basicamente técnico, através do qual os docentes conseguem aperfeiçoar suas abordagens educacionais. Neste formato de aproximação, o estudioso possui a finalidade de experimentar uma espécie de intervenção partindo de uma base teórica pré-constituída. Segundo Crookes (1993, p. 131), o caráter desta abordagem diz respeito a uma forma de investigação despida de estímulos externos.

A outra espécie de investigação, onde se trabalha através de um método prático-deliberativo, baseia-se no aparecimento de investigações curriculares em voga na segunda metade do século XX. (BURNS, 2006) E, conforme Schön (1984) igualmente em estudos acerca do “fazer” docente imerso entre os alunos e sobre os pontos de vista do docente em reflexão. Para Stenhouse (1992), essa forma de investigação possibilita progressos na área docente e reforça que a investigação-ação implica que o conceito é de um campo científico onde todo e qualquer grupo de alunos passa a ser um espaço experiencial e o docente alcança o status de cientista. Essa forma de investigação-ação requer um docente autônomo, capaz de assumir um novo formato de apreensão de sua realidade docente.

Por fim, a última forma de investigação-ação, competente em imbricar os conceitos de emancipação e crítica, que segundo Burns (2006, p. 251), toma como ponto de partida que as vivências, supostamente isoladas, precisariam ser consideradas como produção social e como representação de largos intercâmbios no interior da instituição escolar, nos âmbitos: pedagógico, político e social. Van Lier (1997, p. 40), defende que a investigação-ação sob viés crítico coloca o docente numa posição de investigador em migração, que passa de uma concepção direcionada à solução de certas problemáticas, para tornar-se uma concepção questionadora, capaz de ver cada grupo de alunos como uma estrutura que se desenvolve ao longo do tempo e é organizada através da cultura.

Nos dias de hoje, pode-se deparar com componentes dessas concepções nos estudos baseados na investigação-ação. (CROOKES, 1993, p. 132) Variando-se ao longo de

uma prática crítica contínua, ambas as formas são valiosas para o campo da prática docente. (BURNS, 2006, p. 250)

A investigação-ação que demos andamento possui componentes de todas as formas de investigação-ação trazidas anteriormente. É uma tarefa onde buscou, na qualidade de docente, investigadora e especialista em música, aperfeiçoar sua atividade pedagógica e atender aos anseios das crianças, introduzindo-os na temática a fim de alcançar uma estrutura instrumentalizada em consonância com o que o ambiente necessita; utiliza o espaço escolar, com especificidade as salas de educação infantil como ambiente investigativo, esperando a colaboração das crianças e, principalmente, das professoras para o progresso da pesquisa, o que possibilita compreendê-la sob o prisma de um método prático-deliberativo; e igualmente, não se limitar tão somente ao solucionamento da problemática percebida a princípio (práticas docentes inconciliáveis com aquilo que as crianças necessitam), já que, para solucioná-la, levou-se em consideração não somente a idade para a aprendizagem, como o ambiente no qual esta é fornecida e na maneira como os docentes ofereceram esta educação. Levou-se em conta, ainda, as professoras como personagens imersas numa realidade histórico-cultural e tratou, além disso, da co-atuação delas no desenvolvimento da temática.

Por fim, é ainda por levar em consideração a conjuntura da investigação que seu julgamento se legitima, desde o começo dos estudos, de recomendar práticas docentes direcionadas à educação infantil capazes de utilizar expedientes musicais, uma vez que as crianças que integram a educação infantil são sensíveis aos estímulos sonoros. Sendo assim, a investigação pode realmente demonstrar componentes que a determinam com investigação-ação de âmbito emancipatório e crítico para todo e qualquer docente.

O uso da pesquisa-ação como uma maneira de fomentar o movimento crítico e reflexivo acerca da educação e da realidade política e social onde os docentes se descobrem, tem a possibilidade de ser uma peça valiosa na procura ininterrupta por aperfeiçoamento. (CROOKES, 1993, p. 133) ainda mais quando se trata de educação musical.

Através do estudo dos estágios do processo de investigação-ação, é fácil vislumbrá-la nas investigações pedagógicas, observando que são levadas a termo, na maior parte das vezes, em ambiente informal e na rotina diária das práticas pedagógicas. Resta ao professor investigador preencher os pré-requisitos da metodologia para ter reconhecida a sua tarefa diante da comunidade acadêmica, demonstrar que existe possibilidade de combinar a prática com o que é teórico, num processo de desenvolvimento e aceitação.

Ao escolher esta forma de investigação, é preciso sempre observar o lapso temporal que o investigador terá à sua disposição para viabilizá-la, já que é indispensável passar por cada um dos estágios, não cabendo cumprir apenas o estágio de diagnóstico, já que aquilo que distingue a investigação-ação é o seu poder de transformação.

A investigação se estende por um período considerável, no momento em que se almeja que os personagens da investigação procedam ao inventário de suas dificuldades e obstáculos, uma vez que diversa da reflexão, a execução se mostra mais árdua e penosa para os personagens.

A elaboração do plano na investigação-ação é maleável e não atende uma linha pré-estabelecida de estágios, de maneira rigorosa. Dessa forma, há vários estágios para coordenar e concretizar e sua implementação acontece de várias maneiras.

Segundo Burns (2006), os estágios dessa forma de investigação estão elencados a seguir, em número de doze, de forma sintética, já que para a compreensão dessa metodologia é preciso um exame mais pormenorizado:

- Estágio exploratório – análise do contexto em que a investigação ocorre, exame do caso e das dificuldades. Investigadores e partícipes definem as metas da investigação, conectando as dificuldades, ambiente de estudo, personagens e forma de atuação à qual se deseja direcionar;
- Objeto da investigação – precisa trazer interesse ao investigador e aos personagens investigados, a fim de que cada um exerça sua função com eficácia para atender ao progresso da investigação. O objeto deve ser estabelecido pelos integrantes do evento. Nesta etapa é selecionada e indicada uma linha teórica para direcionar a investigação;
- Delimitação – nesse estágio existe debate acerca da importância acadêmica e da prática daquilo a ser investigado;
- O nicho teórico – estabelecer relação capaz de combinar um parâmetro teórico com o ambiente no qual a pesquisa se realiza. Os dados selecionados e remetidos à reunião de estudos (explicada a seguir), tática integrante da metodologia, precisam ser entendidos de

acordo com este parâmetro teórico, imprimindo uma rigorosa base científica à investigação;

- Pressuposições – são proposições elaboradas pelo investigador sobre as prováveis resoluções atinentes à problemática estabelecida na investigação, avocando status de guia para a mente;
- Reunião de estudos – possui o intuito de fomentar o debate e as escolhas sobre a pesquisa (conceituação temática e problematização), compor discussões, estabelecer atividades, promover o acompanhamento e examinar as consequências. A reunião possui o papel de gerir as práticas dos atores, encerrada com a realização de um relatório;
- Ambiente observado e amostra – possui uma abrangência relativa, variando em razão da maior ou menor concentração do grupo;
- Levantamento de informações – os instrumentos básicos para o levantamento de informações são as entrevistas (singulares e/ou em grupo), método tradicional de questões escritas anteriormente elaboradas, pesquisas bibliográficas. Existe a possibilidade de confeccionar vários grupos com a finalidade de observar a realidade selecionada e, para que isto seja viável, é preciso treinar todos os grupos. Todos os dados obtidos são enviados às reuniões de estudo, para debate, exame e compreensão;
- Aprendizado – as atividades pesquisadas abrangem a criação e distribuição de dados, escolhas, admitindo uma disposição dos atores para o aprendizado. Esta disposição é usada e potencializada, uma vez que acontece um aprendizado coletivo e conjugado;
- Conhecimento acadêmico e conhecimento prático – capaz de aprimorar o diálogo entre as realidades sócio culturais, dos acadêmicos e do público leigo. Existe um intercâmbio entre os conhecimentos adquiridos com a prática e a teoria, que se encontra na estrutura de novas descobertas. Procura-se a multicompreensão;
- Planejamento – busca estabelecer os personagens, suas ligações, aqueles que irão liderar, as metas e os quesitos para a análise da investigação, prosseguimento ante os obstáculos, quais os modelos

de investigação-ação serão usados para garantir o ingresso e atuação dos atores, inclusão de propostas e qual o método de análise coletiva do resultado;

- Exposição do conteúdo – nesse estágio acontece a devolução do saldo final da investigação aos atores, revelação da produção obtida nos encontros, simpósios, palestras e bibliografia científica.

A investigação-ação constitui-se de doze estágios apresentados acima, que se justapõem e combinam-se de maneira deveras flexível. Estes estágios precisam ser encarados como início e fim, havendo a possibilidade de em cada circunstância, o investigador com os atores, redirecionar e ajustar em razão das conjunturas da realidade pesquisada.

Essa característica deve ser levada em conta e usada no desenrolar da investigação, e isso porque a justaposição e interação dos estágios conferem energia e agilidade a toda a abordagem.

Uma restrição ou entrave à consecução deste método pode, ocasionalmente, ser o pouco espaço de tempo para a concretização das atividades preestabelecidas. Ele não é indicado ou sugerido em pesquisas, nas quais exista um lapso temporal muito diminuído para acolher as necessidades avocadas pelo problema de investigação.

Outra restrição identificada é a conservação do caráter imparcial do investigador, ante os debates de todo o elenco, no desejo de estruturação conjunta e na computação dos dados. O exame das informações precisa ser ético e nunca pretender uma busca pelas metas esperadas na investigação, levando-se em conta que cada resultado alcançado pelo elenco e dele surgido ocasionalmente discordam da proposição produzida pelo investigador.

Na influência mútua entre o investigador e o investigado, acontece o intercâmbio dos variados conhecimentos e posturas assumidas por ambos, sem distinção valorativa ou subordinação.

No panorama funcional, a investigação é dirigida de forma que os valores e desejos predominantes nos participantes não a direcionem, mas sim que todos estejam compromissados com a seriedade e com a inter-relação dos entendimentos do grupo, que se imbricam no fenômeno pesquisado onde o investigador não sofra pressões ou tendências de terceiros e, principalmente, pessoais.

## 4.2 Aspectos Intrínsecos da Investigação-Ação

A investigação-ação precisa e tem possibilidades reais e concretas de ser usada no ramo da Pedagogia, principalmente na educação infantil, no debate acerca da prática pedagógica, para impelir os docentes ao exercício reflexivo.

Todos os tipos de investigação-ação podem ser apreciados como participativos, devendo haver a imersão dos personagens relacionados na problemática que, apenas é entendida dessa forma, quando existe a atuação do conjunto de atores sob exame e análise. Tal atuação precisará de uma representação prática e não somente trivial. (THIOLLENT, 2005, p. 25)

Sua utilização é enfatizada basicamente nos ramos da psicologia e pedagogia. Estes ramos descobrem nesta metodologia as bases necessárias ao processo emancipatório individual e coletivo. (SOMMER & AMICK, 1984)

Mesmo que não haja pacificação sobre a sua utilização em 100% das investigações na prática, em razão da distância do investigador do ambiente pesquisado, contudo na investigação-ação existe inclusão do investigador na ambiente onde ocorre o levantamento das informações.

Essa metodologia de investigação tem mostrado que é possível lançar mão dos saberes de todos os atores, isto é, dos agentes abrangidos pela investigação, como personagem colaborativo e competente para sugerir e recomendar modificações em suas rotinas, o que é fonte de contentamento, que provavelmente supera a expectativa oferecida pelas investigações tradicionais que confeccionam documentos, balanços e informações, sem quase nenhum engajamento com o resultado.

Bom frisar que, em quaisquer sugestões de transformação, existe o imperativo de não contar somente com a interpretação e análise do investigador ou de quem esteja à frente do trabalho, uma vez que sendo assim será recusado o fator crítico-dialético da investigação.

A investigação-ação precisa criar um fator conjunto e reflexivo, levar em conta a opinião dos atores, não somente para compreensão futura, mas como método de investigação.

As sugestões de personagens críticos e conscienciosos da função que exercem são de vital valor, de modo que cada um dos atores cresça em conhecimento pela interação com os demais, acolhendo e considerando os pareceres externos. Também habilitam os atores no desempenho de funções, estimulando projetos e práticas de forma que outros se tornem habilitados a desempenhá-los isoladamente. (THIOLLENT, 2003)

Uma das plataformas de sustentação da investigação-ação é que as personagens comprometidas com ela formam um conjunto que desfruta dos mesmos escopos e finalidades. Pode-se compreender que na atuação, o atuar permanece ligado à forma de ser, havendo a possibilidade de isolar o personagem daquilo que ele pratica, uma vez que as atuações são atividades coletivas e se formam com o desenrolar histórico atinente a cada ator. (PIMENTA, 2005, p. 523)

Com esse método se é capaz de comprovar proposições e hipóteses sobre a atividade humana em um ambiente concreto, apresentar um retorno aos investigadores sobre seu desempenho a respeito do valor e importância de suas pesquisas, e instruir investigadores de como proceder suas investigações. (THIOLLENT, 2005, p. 30)

Segue os princípios metodológicos da investigação-ação, a saber:

1. Autenticidade e compromisso, pelo qual intelectuais, técnicos e cientistas devem demonstrar honestamente seu compromisso com a transformação social proposta, sem precisarem fazer passar pelo que não são;
2. Antidogmatismo, pelo qual é garantido ao grupo com o qual, para o qual e sobre o qual se estuda que esse tem liberdade política, religiosa e organizacional em geral;
3. Restituição sistemática, que garante ao grupo que o conhecimento adquirido lhe será devolvido em linguagem que respeite suas tradições culturais, de forma sistemática e organizada;
4. *Feedback* aos intelectuais orgânicos, pelo qual se garante que os trabalhos gerem contribuição expressa com clareza na exposição teórica e observações sobre sua aplicabilidade em situações similares, de forma dialética, das bases para os intelectuais engajados;
5. Ritmo e equilíbrio de ação e reflexão, que garante a articulação do conhecimento concreto com o geral, do conhecimento local com o nacional e o global, da formação social com o modo de produção;
6. Ciência modesta e técnicas dialogais, baseadas em duas ideias: a primeira, a de que a ciência deve ser realizada mesmo em situações insatisfatórias e primitivas, sem que isso signifique falta de ambição; a segunda, a de que o pesquisador deve aprender a ouvir discursos em diferentes sintaxes, romper com a assimetria das relações sociais e incorporar pessoas por mais humildes que sejam como seres ativos e pensantes nos esforços de pesquisa. (FALS BORDA, 1982)

A investigação-ação se apresenta como um método muito válido, uma vez que abarca vários indivíduos na solução de uma questão, traz progresso acadêmico a todos que

buscam transformações, diminui o espaço entre o investigador e os agentes da investigação e garante que a investigação não se limite a um tema destinado a apenas alguns poucos.

Por fundamentar as transformações em realidades e não somente em ideias, possui uma natureza libertadora, que acontece em razão de reconhecer o investigador de uma maneira profissional, ultrapassando barreiras. O aproveitamento do mencionado método em pesquisas pedagógicas, no momento em que se quer diminuir as distâncias entre a área prática e a teórica, é vantajosa. Uma forma de demonstrar isso é o seu uso em pesquisas onde se quer estabelecer certas transformações, definições, procedimentos e condutas, todos coletivamente. Segue algumas características da investigação-ação que demonstram sua validade:

- (a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.
- (b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e as soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- (c) O objeto da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação;
- (d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- (e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação.
- (f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLENT, 1996, p.16)

Pode-se enfatizar sua utilização nas investigações em que se usa esse método para a obtenção de progressos no ramo da pedagogia ou em certos grupos, demonstrando como esta abordagem vai ao encontro daquilo que os atores precisam e do que o investigador busca através das metas planejadas para a investigação.

### **4.3 A Natureza Cíclica da Investigação-Ação**

A investigação-ação possui uma particularidade muito peculiar, que é seu caráter cíclico, ou seja, o conceito básico de que a investigação-ação é administrada em ciclos, os quais abrangem uma sequência de intervenção e períodos destinados à reflexão.

Nós acreditamos no perfil cíclico da investigação-ação, sobretudo, por elevar o grau de coerência interna e a legitimidade dos resultados.

A investigação-ação, na qualidade de instrumento cíclico, embora existam variações aproximadas da concepção trazida aqui, carrega consigo basicamente cinco estágios, a saber: **diagnóstico, planejamento, ação, avaliação** e, por fim, **aprendizagem**.

O estágio de **diagnóstico** diz respeito ao reconhecimento e indicação de uma ocasião favorável para o aperfeiçoamento em alguma instância ou para a delimitação de determinada problemática a ser solucionada dentro de alguma realidade.

O estágio subsequente, pertinente ao **planejamento**, considera as possibilidades alternativas de atuação com a finalidade de trazer aperfeiçoamento ou superação de alguma dificuldade detectada.

No que diz respeito à **ação**, trata-se da escolha e efetivação de uma das alternativas de ação estabelecidas no estágio precedente.

O estágio de **avaliação** remete à reunião e disposição das ocorrências pertinentes surgidas ao longo da investigação, com base na execução da ação proposta.

Por fim, o estágio de **aprendizagem** reporta à análise das ocorrências encontradas no estágio da avaliação e, também, nos outros estágios da investigação. Com base na análise crítica desenvolvida sobre as matérias abordadas, busca-se a estruturação de saberes através de padrões que apresentem e reproduzam a realidade investigada.

#### **4.4 Bases Instrumentais para a Investigação-Ação**

Caso esta investigação se desenvolvesse sob um viés tradicional, seria prudente que o investigador coletasse todo e qualquer dado que encontrasse. Depois disso, os dados dariam início à codificação. Por fim, a interpretação dos resultados seria trazida, bem assim como o relatório final seria confeccionado.

Porém, dentro do âmbito desta pesquisa, pode-se dizer que a investigação-ação melhora a qualidade do trabalho, pois une informações com a interpretação, a revisão de leitura, a coleta de informações e o relatório.

Quanto à interpretação de informações, é algo que desde o início dá liberdade e disponibilidade para testar estas informações, assim como disponibiliza tempo para que sejam avaliadas. Dentro deste quadro, somente a investigação-ação é similar ao programa de pesquisa já consagrado. Sendo assim, um ciclo de investigação-ação é similar a um experimento completo, onde cada ciclo da investigação-ação é individualizado, pois a cada momento é pedido certo número de ciclos.

Um benefício ocasionado pela interpretação no decorrer do projeto é a economia de informações guardadas em uma pesquisa qualitativa. Sendo esta uma forma econômica devido a necessidade de só serem registradas a interpretação realizada, bem como as informações que a rejeitam ou certificam. Desta forma, há abertura para se considerar informações detalhadas e coletas de dados que poderão ser realizadas mais tarde em ciclos futuros, substituindo assim as informações que haviam sido coletadas anteriormente, isto devido a sua natureza convergente.

Quanto à revisão da literatura, obtém-se outro benefício, pois quando a investigação é convencional, torna-se necessário que se busque uma grande quantidade de literatura sobre o que se está estudando, o que pode ainda dar abertura para que informações importantes sejam deixadas ou até mesmo esquecidas.

Por outro lado, a investigação-ação permite a leitura do que é necessário para o resultado final do projeto, mas também pede que sejam encontrados trabalhos relevantes, de forma que os mesmos contribuam para esta análise de informações. O que acabará resultando em uma literatura pré-estabelecida por suas relevâncias e não por matérias ou disciplinas.

Mas o grande diferencial deste processo é que o mesmo possibilita a realização de mudanças a qualquer momento, só dependendo do que é apontado pelas informações, ou seja, se estas mostram a necessidade de revisão de metas ou o traçar de novos objetivos, metodologias ou até mesmo novas estratégias, podendo ainda ser muito importante para que ações futuras sejam estipuladas e desenvolvidas.

Considera-se ainda que o principal aspecto da investigação-ação é a vivência das pessoas envolvidas na situação pesquisada, assim como estas ações podem afetar os resultados.

Portanto, é necessário considerar a participação de pessoas e, neste caso, duas perguntas podem auxiliar nesta decisão: Quem pede ajuda? Que mudanças esperar? Sendo que em uma pesquisa deste porte, a integração entre participantes e pesquisador tem que ser constante e sincera, de forma a não deixarem lacunas na comunicação, assim sendo:

- Todos os envolvidos devem participar;
- Todos os participantes têm que opinar, como todos têm que serem ativos;
- Esta participação deve ir além dos papéis;
- Como esta participação ocorrerá, resta saber, em que grau ou intensidade deve ser discutida pelo grupo participante, pois todos são responsáveis por tudo o que foi estabelecido.

Em meio a tudo, o principal papel é o do pesquisador, pois como tal este tem que ser o facilitador e mediador de discussões que possibilitem o resultado final e a conclusão de consensos. Aqui se faz necessário destacar que a ação planejada é resultado de um compromisso, um comprometimento com a participação. Desta forma, os participantes cumprem seu papel de co-pesquisadores, papel este importante para coleta de informações e sua interpretação. Tem-se a seguir, os instrumentos os instrumentos pra a coleta de dados que serão descritos a saber:

- Questionários;
- Entrevistas;
- Observações;
- Diários de Campo.

#### **4.4.1 Questionário**

Esta é uma maneira de organizar o que deve ser perguntado ao pesquisado, de forma que este responda claramente o que interessa ao investigador. Sendo assim, o

questionário tem que ser objetivo, limitar-se ao mérito da pesquisa e ser acompanhado por instruções de forma a esclarecer qualquer possível dúvida do pesquisado, considerando-se ainda o fato que estas instruções devem conter o propósito de sua aplicação, deixando clara a importância do informante e de sua contribuição, além de apresentar fácil preenchimento.

É interessante que se realize uma avaliação deste questionário antes de sua aplicação definitiva, ou seja, este deve ser aplicado anteriormente nas pessoas pesquisadas para que haja uma avaliação da sua qualidade, podendo assim ser alterado para a obtenção de um melhor ou mais apurado resultado.

#### **4.4.2 Entrevistas**

Em casos de pesquisas sociais, as entrevistas são mais comuns, pois permitem a captação do que o pesquisador pensa e sabe, possibilitando ao pesquisador a análise da tonalidade da voz do entrevistado, assim como o silêncio e sua postura, dentre outros detalhes.

Estas entrevistas podem ser realizadas de três formas: Padronizadas, Estruturadas e Semi estruturadas.

Uma forma muito particular de entrevista é a história de vida, que geralmente une várias histórias buscando reconstruir a vida, uma fase ou o aspecto profissional da pessoa, seja como profissional, estudante ou professor.

Por meio das histórias de vida o pesquisador compreende os pontos de vista que os outros têm quanto ao seu papel e sua vida, em meio aos vários grupos familiares, religiosos, políticos e de trabalho. Neste meio também podem ser utilizadas informações obtidas por meio de jornais, documentos, revistas, relatórios e outros, complementando assim com várias informações, inclusive sobre os processos sociais que podem ser identificados pelo pesquisador.

Quando o processo referido se trata da análise de documentos, esta se dirige a textos que servem como fonte de pesquisa e informações fundamentais para o trabalho, como

os programas, artigos, relatórios, documentos, ofícios, panfletos e, por fim, os decretos e leis que fundamentam ou questionam a pesquisa.

#### 4.4.3 Observações

Ao se fazer referência a qualquer pesquisa de âmbito qualitativo e, com especificidade, as observações desenvolvidas nesse processo deparam-se com a necessidade de embasar os conhecimentos capazes de elevar o investigador a um nível maior de entendimento sobre a realidade estudada, onde a sociedade se apresenta de forma altamente mutante.

Sendo assim, Serva e Júnior (1995) afirmam que a observação é uma:

Situação de pesquisa onde observador e observado encontram -se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos

O elemento mais característico que é capaz de ser identificado em uma investigação que lança mão da observação é sem dúvida a possibilidade de um exame seqüencial, isto é, certas apreciações são desenvolvidas ao longo da própria coleta de dados; de modo que o próximo procedimento de coleta adquira um direcionamento tendo por base os exames já realizados.

Sendo assim, a opção por certa metodologia de pesquisa não se faz a partir de uma escolha sobre o procedimento mais eficaz em prejuízo de qualquer outro instrumento, mas sim da metodologia mais eficaz em relação a determinado contexto e finalidade de investigação.

#### 4.4.4 Diário de Campo

O diário de pesquisa é um importante instrumento de investigação-ação, pois este é elemento onde é registrado todo o desenvolvimento do projeto, estes registros comumente são transformados em dados, que são distintos das informações, dos registros e das observações, assim como de outros dados que são coletados com o intuito de conseguir informações para a pesquisa realizada, respondendo assim às questões cabíveis ao fenômeno estudado.

O diário possui informações como dados sobre o pesquisador, sua pesquisa e o que ele faz, além de concluir os dados fornecidos pela metodologia de investigação.

A geração do histórico do projeto, a forma de pensar do pesquisador e o processo de pesquisa, o fornecimento de material para ponderação, a adaptação de dados para que a pesquisa ocorra, assim como o registro do desenvolvimento adquirido por meio da pesquisa pelo investigador, são os motivos que levam à realização de um diário.

O diário é uma forma de reflexão para os investigadores, vindo a ser uma ferramenta fundamental de investigação-ação participativa, podendo ser utilizada também pelos participantes, seja por interesse profissional ou por pesquisa.

A qualidade de um diário é fundamental para que se desenvolva e se confie no registro das pesquisas, possibilitando ao pesquisador que este prepare seus relatórios compartilhando com outros pesquisadores ou colegas a divisão de experiências, possibilitando ainda uma análise crítica de outros profissionais da área, assim como dos próprios participantes do projeto.

O diário tem que ser escrito regularmente, anotando sempre todas as coisas, a qualquer momento do trabalho, mantendo algum tipo de trabalho em espaços de tempo regulares, como uma vez por semana, anotando todo este processo e seu desenvolvimento.

Acontecimentos do dia, discussões, conversações e questões que precisam ser aprofundadas devem ser transcritas para o diário, assim como planos, observações e pensamentos. (HUGHES, 2000)

Para melhor assimilação de ideias por parte do pesquisador e seu desenvolvimento, o diário pode ser dividido em reflexão, planejamento, ação e observação,

para tanto não existe uma linguagem adequada, pois ele deve ser escrito da forma que o pesquisador ache mais fácil e prático.

Vale observar que os questionários, assim como entrevistas, observações, histórico de vida e análise de documentos são técnicas usadas comumente em pesquisas. Mas as pesquisas também podem ser realizadas de forma ocasional, ou seja, de maneira informal, mas em seguida deve sim ser transformada em observação sistêmica, com planejamento do que será observado, condições e registros. Isto pode ocorrer em dois momentos, um onde o pesquisador observa de fora, chamado de externa e, num segundo momento, quando o observador coloca uma situação no grupo observado, esta é a participante.

## **5 DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O projeto de pesquisa se voltou à investigação das concepções e práticas em educação musical de professores que trabalham com crianças de quatro a cinco anos de idade. Com especificidade, na formação desse profissional, nas concepções que esse docente tem da educação musical, de suas práticas e na intervenção utilizada, permitindo aos atores se envolverem como usuários e aprendizes da música, com vistas a adequar a educação musical ao contexto escolar.

Por motivos de força maior, alheios à nossa vontade, toda a investigação trazida se desenvolve em dois principais momentos. Numa primeira etapa, contou com a participação de sete professoras que, solicitamente, aceitaram o convite da pesquisadora em serem parceiras na investigação, o que foi de muita valia, afinal, foi por intermédio delas que se pode descrever muito da realidade acadêmica e dos saberes musicais trazidos por elas, representando, em si mesmas, um recorte representativo de toda uma sociedade. Contudo, na passagem de um ano letivo para outro, somente foram atribuídas aulas, no exercício de 2010, para apenas uma docente, por ser efetiva. Entretanto, decidiu-se por continuar com a pesquisa a despeito desse contratempo. Tarefa que não foi fácil, necessitando de muita acuidade em perceber a realidade da sala de aula, mas muito gratificante. A docente restante, vinculada como co-participante única, correspondeu perfeitamente ao esperado. Embora a duração da pesquisa tenha sido muito curta, pôde-se vislumbrar a realidade e o impacto da intervenção, servindo de suporte e contribuição para pesquisas futuras.

### **5.1 Primeiro Momento da Investigação**

Para esse momento, foram estabelecidos como objetivos de pesquisa, a formação docente dos profissionais que atuam na educação infantil, a identificação das concepções teóricas e o mapeamento das práticas dos docentes em educação musical na Educação Infantil. Sendo assim, mostrou-se adequada a utilização do método dedutivo com

base metodológica auxiliar. Tal método foi desenvolvido pelo movimento racionalista representado por Spinoza, Descartes e Leibniz, defendendo que apenas a razão tem condições de alcançar os verdadeiros saberes. O pensamento dedutivo possui a finalidade de descrever aquilo que as premissas carregam dentro de si. Através de uma sequência cognitiva baseada numa escala de valores decrescente, de exame que parte do generalizado ao individual, pode-se chegar ao real. Utiliza o caminho lógico para, a partir da tese e da antítese, estabelecer uma síntese válida chamada de conclusão.

Sendo assim, descreveu-se num primeiro momento os passos percorridos que permitiram a investigação de nosso objeto de estudo, qual seja, a forma como o conhecimento pedagógico-musical está sendo inserido nas práticas dos professores de educação infantil.

### **5.1.1 Caracterização da Escola**

Selecionou-se a cidade de Dracena, localizada no Estado de São Paulo, onde residimos e temos atuado na área de Ensino de Artes, Formação Docente, Cursos e Oficinas na área de Educação Musical.

A cidade conta com 10 escolas que trabalham com Educação Infantil, perfazendo aproximadamente um número de 650 alunos entre quatro e cinco anos, contanto com vinte e cinco professores que lecionam nessas escolas. Lançando mão desses dados, optou-se por definir como local da pesquisa uma escola da cidade e os docentes que trabalham com crianças de quatro e cinco anos, tendo em vista que a pesquisadora nunca exerceu suas atividades docentes nesta escola, visando a uma maior impessoalidade e imparcialidade.

Esta escola foi instalada em 1949, está inserida na região central da cidade e congrega em seu corpo discente, alunos oriundos dos mais diversos pontos da cidade, sendo que a grande maioria mora nas imediações. É uma das escolas tradicionais da cidade e está instalada em um prédio antigo construído em 1958.

Oferece cursos de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e Educação Infantil Pré I e Pré II, nos períodos matutino e vespertino, em dois turnos.

### 5.1.2 Procedimentos Metodológicos

Definidos os objetivos deste primeiro momento da investigação, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação, que, ao expô-los, foi prontamente aceito. Logo em seguida, a solicitação também foi feita para a Diretora de uma das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação da cidade e que também atendeu prontamente.

Foi agendada uma reunião e feito um convite a todas as professoras da escola selecionada, num total de sete, que atuam com crianças de quatro e cinco anos de idade, a participarem da pesquisa. Depois de receberem explicações sobre a natureza da pesquisa que tem como objetivo analisar o ensino da Educação Musical com professores que atuam nesta faixa etária, os mesmos concordaram em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Diante do aceite, foi feita toda a documentação para o Comitê de Ética, da FCT/UNESP, Presidente Prudente, a saber, Ofício de Encaminhamento, Termo de Compromisso, Declaração de Isenção de Ônus, Termo de Consentimento, Autorização do Local e Folha Adicional, todos figurando em processo sob n.º 008/2009, o qual foi aprovado na data de 14 abril de 2009.

Após a aprovação do Comitê de Ética supra citado, iniciou-se o procedimento metodológico, conforme segue:

Pela natureza do trabalho a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, que conforme Lüdke e André (1986, p.11) “*tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*”, pois, segundo Bodgan e Biklen *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13) “*envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes*”.

Assim, optou-se por esta abordagem uma vez que permite observar diretamente as relações que se estabelece no ambiente escolar nos diversos momentos do processo de ensino aprendizagem, tal como as situações e influências que esse processo sofre que são essenciais para a compreensão do objeto de estudo.

Quanto à pesquisa, neste primeiro momento, segundo Ludke e André (1986), visa a descoberta; enfatiza a interpretação em contexto; busca retratar a realidade de forma

completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa por meio dessa abordagem, “*consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los*” (MARCONI E LAKATOS, 2006, p.86).

Segundo as autoras, é mais do que uma simples coleta de dados, pois tem por objetivo obter informações e conhecimentos sobre um dado problema para o qual se procura respostas, ou comprovar uma hipótese, “*ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles*”.

Optou-se por essa escolha por se tratar de um objeto de estudo específico em escolas e, portanto, salas de aula e professores diferentes, contribuindo, assim, para uma aproximação maior da realidade.

Para esta primeira etapa da pesquisa, os instrumentos metodológicos selecionados foram: questionário, observação e entrevistas informais de caráter complementar.

Depois de elaborado o questionário foi então aplicado com o objetivo de coletar informações relevantes para serem analisadas e aprofundadas nas etapas seguintes da pesquisa. O questionário foi aplicado de forma presencial com os professores participantes da pesquisa e com a pesquisadora.

O questionário buscou identificar a concepção/visão do corpo docente selecionado sobre a educação musical e sua importância na vida da criança pequena.

Com as questões centrais do questionário (Anexo A), buscou-se, primeiramente, identificar a formação profissional do docente, num segundo momento em definir a formação pedagógico-musical, adentrando em seguida nas práticas musicais utilizadas por esse profissional, bem como, se conhece e/ou utiliza o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI).

O outro instrumento metodológico utilizado foi a observação que, segundo Ludke e André (1986, p. 26), possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, permitindo que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos.

Essa observação não participante aconteceu no segundo semestre no período de setembro a novembro de 2009, duas vezes por semana em cada classe onde esses professores atuam, permanecendo por duas horas e meia aproximadamente, perfazendo cinco horas por classe num total de trinta e cinco horas de observação. Foi feito o registro cursivo das observações.

Com um roteiro pré-estabelecido, conforme segue decidiu-se reconhecer, determinar e caracterizar todas as manifestações sobre a utilização da música em qualquer dos contatos entre os docentes e seus alunos. Observar se havia algum planejamento prévio por parte dos professores em âmbito musical.

Se o espaço físico disponível propiciava práticas musicais e se haviam ferramentas pertinentes ao desenvolvimento das atividades propostas. Se, independentemente da intervenção do professor, as crianças solicitavam a presença da música e se nesses momentos de espontaneidade musical o professor interagiu satisfatoriamente.

Entrevistas informais também foram importantes, uma vez que esclareceram detalhes ou trouxeram luz sobre comportamentos até então pouco delineados.

Após o término da aplicação dos instrumentos metodológicos foi possível organizar os dados em categorias de análise, tais como:

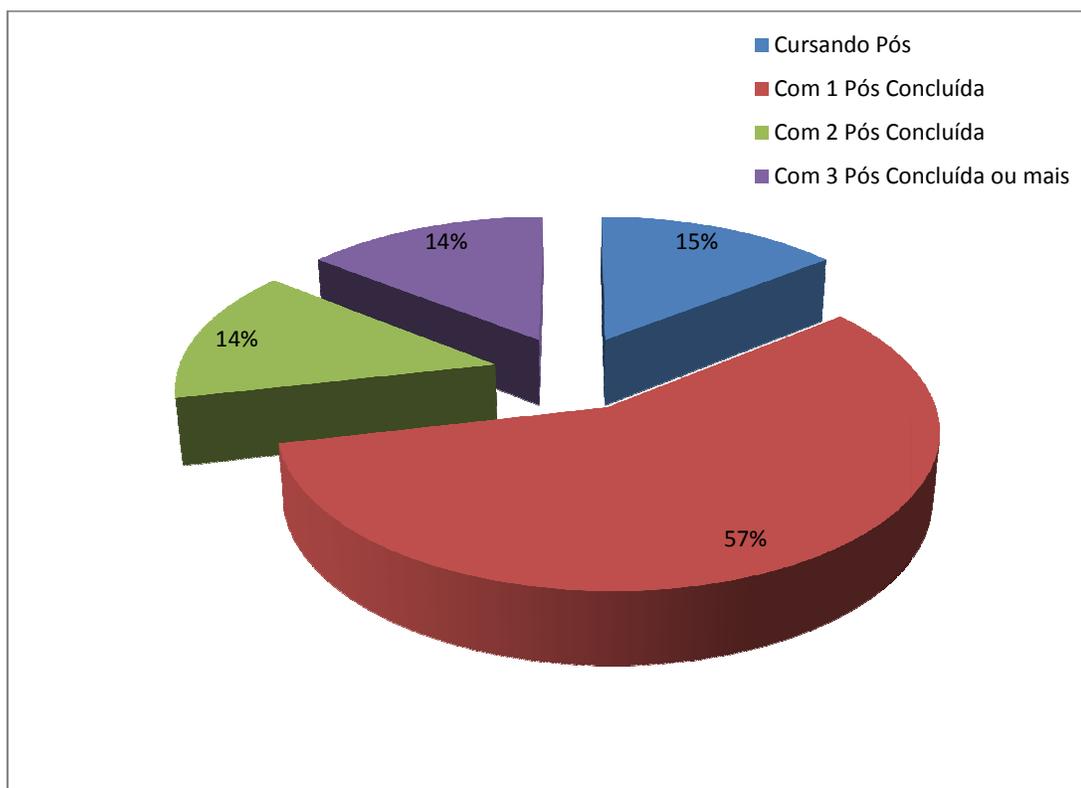
1. Formação do profissional que atua na educação infantil;
2. Concepções sobre a linguagem musical do professor de educação infantil;
3. Concepções teóricas expressas em relação às práticas manifestas.

Nesse ponto, apresenta-se uma análise da primeira categoria:

### **1. Formação do profissional que atua na educação infantil**

No decorrer da análise das informações angariadas através dos 7 questionários, aplicados às participantes e desenvolvida no município de Dracena/SP, foram observados dados relevantes à pesquisa.

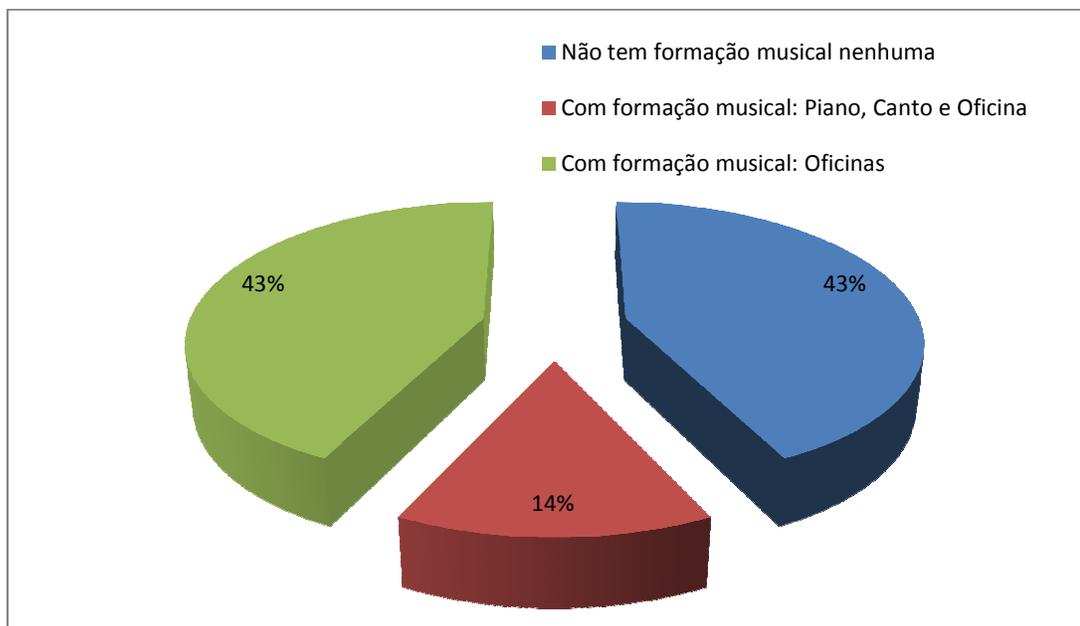
Como forma de suscitar maior isenção da análise dos dados, optou-se por colocar no anonimato os nomes dos pesquisados, em razão disso, decidiu-se adotar letras no lugar de nomes. Tais dados serão aqui expostos, obedecendo aos critérios de formação dos docentes, participação em cursos de música, tempo no magistério e na educação infantil.



**Gráfico 5.1 - Formação Profissional do Professor**

O gráfico demonstra o número de professores com pós-graduações (lacto sensu). Segundo os questionários, observou-se que das 7 professoras questionadas, todas possuem curso superior; 5 cursaram Magistério e 2 o Ensino Médio, também notou-se que 5 cursaram Pedagogia e Pós-Graduação, e 2 ainda cursam Pós-Graduação em Psicopedagogia. Vale informar que, como as informações foram de caráter abrangente, algumas professoras elencaram mais de uma pós-graduação em sua formação.

Assim sendo, a análise feita pela pesquisadora aponta que na escola onde a pesquisa foi realizada, o índice de docentes com Curso Superior é de 100%.



**Gráfico 5.2 - Formação Musical do Professor**

No entanto, a pesquisa nesta área tem evidenciado uma grande lacuna na formação do professor generalista<sup>3</sup> no que diz respeito à música, o que, conseqüentemente, não estimula este professor a incluir conteúdos musicais em suas práticas pedagógicas. (FIGUEIREDO, 2007, p. 33)

Notou-se que apesar da maioria dos docentes possuírem o Curso de Pedagogia, nenhuma delas comprovadamente teve formação pedagógico-musical, o que demonstra a grande necessidade da música estar mais presente no Currículo dos Cursos de Pedagogia, mesmo que estejam inseridos no conteúdo Arte-Educação.

A partir do início da década de 1980, os cursos de pedagogia foram se redimensionando e passaram a assumir-se como formadores de professores para as Séries Iniciais do 1º grau, tornando-se esta mais uma das habilitações a serem selecionadas pelos alunos no decorrer da graduação. Mas, em sua maioria, esses cursos não incluíram “disciplinas de ensino de Música como componente dos currículos [...], salvo exceções”. Ou seja, a tradição da prática musical na formação

<sup>3</sup> Professores generalistas são aqueles que atuam nos anos iniciais da escola, sendo responsáveis por todos os conteúdos curriculares. No Brasil estes professores atuam na educação infantil e nas quatro ou cinco séries iniciais do ensino fundamental. Se estes professores são responsáveis por todos os conteúdos curriculares, a música deveria fazer parte da formação e da atuação de tais professores. (FIGUEIREDO, 2007, p. 33)

dos professores no curso Normal e na Habilitação Específica para o Magistério não foi repassada aos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia. (BELLOCHIO, 2000)

Diante do contexto apresentado acima, torna-se compreensível que o estágio atual do professor não especialista, que trabalha com crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, esteja caracterizado pela ausência total (ou quase) de formação pedagógico-musical.

Acreditamos que os cursos de formação inicial têm dado pouca ênfase ao desenvolvimento específico das habilidades musicais de seus alunos e que a concepção que ainda prevalece é ainda a polivalente, na qual em apenas uma disciplina, um único professor trabalha o conteúdo de todas as quatro linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais e dança. Essa afirmação vai ao encontro das pesquisas de Figueiredo (2001, 2003,2004), as quais afirmam que “as artes continuam marginalizadas nos currículo destes cursos (Figueiredo, 2004, p. 3472) e que pouca coisa mudou em relação ao ensino delas nos cursos de Pedagogia após a aprovação dos documentos normativos vigentes a partir de 1996. (DINIZ & JOLY, 2007, p. 66)

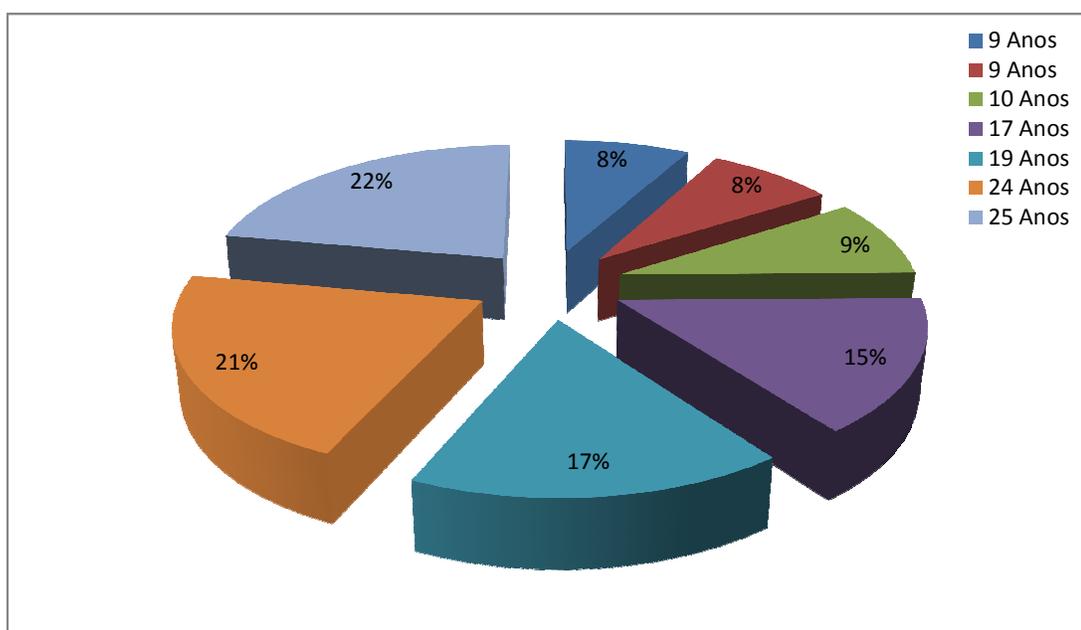
Necessária, então, uma mudança de perspectiva quanto à avaliação defendida hoje, de que a ruptura metodológica imprimida na década de 70 trouxe sequelas indescritíveis para a formação global do ser humano.

Trata-se agora de transformar o volume fragmentado da área de artes em uma base sólida, que priorize o desenvolvimento integral através de uma interdisciplinaridade entre as muitas linguagens expressivas e os demais componentes curriculares, respeitando suas independências, fronteiras e individualidades de cada uma delas, garantindo uma potencialização das práticas em sala de aula.

[...] as disciplinas escolares foram social e historicamente fragmentadas nos currículos. Que considerando que as professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental trabalham sozinhas, especialmente nas escolas públicas, com os saberes, objetivos e procedimentos de todas as disciplinas, refletimos que poderiam trabalhar com um modelo não disciplinar que contemplasse a relação imbricada existente entre as mesmas. Apontamos, em suma, a expectativa de que professoras e especialistas possam trabalhar com essa área de conhecimento de modo relacionado e/ou integrado. Lembramos que, para isso, seria interessante que outras abordagens curriculares, além da disciplinar, estivessem presentes nos cursos de formação docente, para que as relações entre as áreas possam ser estabelecidas e as “gavetas” onde os alunos guardam as informações possam ser abertas e ventiladas por outros ares. (BEAUMONT, 2004, p. 53)

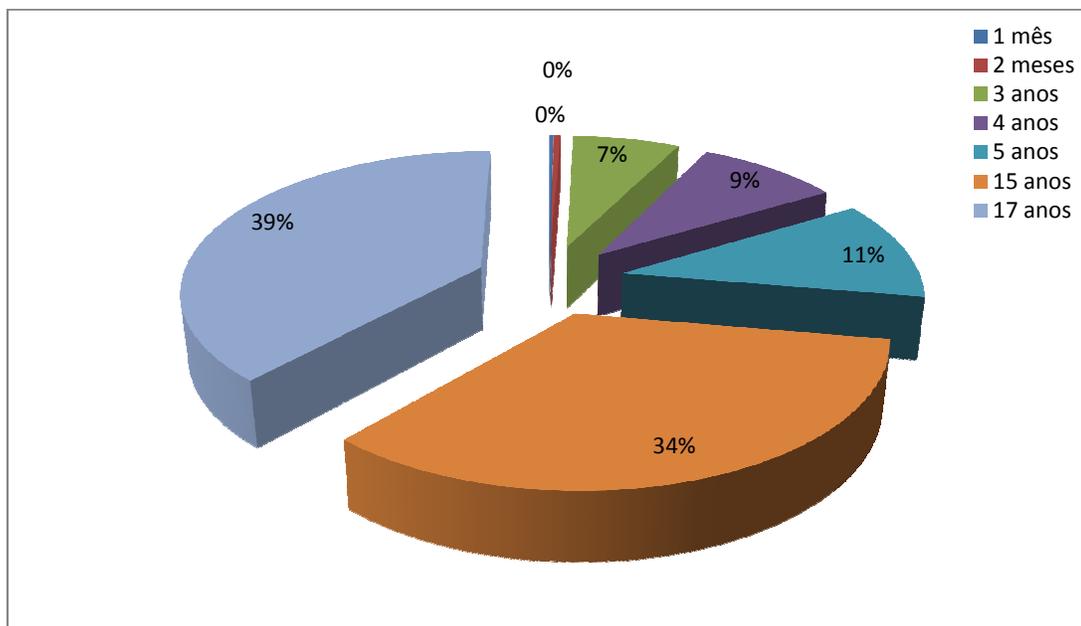
Assim sendo, convém que haja uma sintonia da música com todos os componentes curriculares, desde que os docentes tenham como subsídio a formação pedagógico-musical, visto que o professor tem uma convivência diária com seus alunos, sendo responsável também pela aprendizagem de todos os componentes curriculares.

E que são perfeitamente capazes de trabalhar com a música enquanto campo do conhecimento, desde que sejam devidamente formados e orientados para tal e realizarem um trabalho colaborativo com os professores especialistas na linguagem musical. (DINIZ & JOLY, 2007, p. 69)



**Gráfico 5.3 - Tempo de Serviço no Magistério**

O período em que o docente laborou no magistério foi considerado valioso pela pesquisadora, não apenas porque a maioria dos docentes analisa suas atividades educacionais por meio dos anos de prática que coleciona, mas como forma de apresentar um indicativo da experiência pregressa do docente em matéria de educação.



**Gráfico 5.4 - Tempo de Serviço na Educação Infantil**

É conveniente frisar que a segurança dos docentes em matéria de educação infantil não está em sua coleção de títulos ou cursos, mas em sua experiência prática com as crianças pequenas, sendo o conhecimento em educação infantil construído em meio à prática.

É interessante observar que o que dá segurança aos professores no âmbito do saber educação infantil não é tanto o título que obtiveram em cursos - magistério, pedagogia ou outro – mas os anos de experiência com crianças pequenas, sendo o saber educação infantil constituído ao longo da prática. (BEYER, 2003, p.103)

## **2. Concepções sobre a linguagem musical do professor de educação infantil**

De acordo com o questionário elaborado e aplicado (Anexo A) e as entrevistas desenvolvidas, detectou-se que absolutamente todas as docentes acreditam que a educação musical se resume às apresentações comemorativas da escola e à padronização dos hábitos,

costumes, rotinas e mudanças de atividades. Conforme se pode perceber, sete das professoras afirmam que a música é importante para a criança. Entretanto, sustentam a idéia de que a educação musical ainda tem uma ligação muito forte com a técnica musical, o que provoca uma ausência do professor polivalente nas aulas de música quando se apresenta a figura do especialista em música, impulsionado pelo pensamento de que a este último cabe ao ensino exclusivo da música.

Porém, quando há alguma tentativa, mesmo que embrionária, de musicalização, esta atitude fica limitada por falta de formação em educação musical. Talvez esse quadro se deva à falta de concepção real da realidade musical na educação, algo que pode vir num movimento descendente de desconhecimento sobre os fundamentos básicos da música e de suas possibilidades.

### **3. Concepções teóricas expressas em relação às práticas manifestas.**

Nesta categoria, através das observações não-participante, notou-se que as professoras demonstram praticar a educação musical em desacordo com a concepção sustentada por elas em relação à música. O que revela essa situação preocupante são as práticas que colocam a música como pano de fundo para atividades outras que não a educação musical propriamente dita, limitando o conjunto de possibilidades que a música é capaz de oferecer. O gráfico abaixo representa uma realidade possivelmente agravada pela própria desvalorização demonstrada no primeiro capítulo deste trabalho, marcando um conjunto de fatores que esvaziaram a música, principalmente sob a égide da Lei n.º 5.692/71.

#### **5.1.3 Análise e Discussão dos Dados**

Por fim, pode-se extrair que o embasamento histórico relativo ao primeiro capítulo se fez muito importante, porque delineou todo o contexto por onde a Educação

Musical se desenvolveu no Brasil, norteando a pesquisa e a pesquisadora nas análises apresentadas e nos estudos que se seguirão.

No decorrer da pesquisa, notou-se que não havia como analisar as concepções e práticas dos docentes sem antes conhecer a sua formação acadêmica e, principalmente, musical, objeto central da pesquisa.

Para tal descrição foi imprescindível a aplicação do questionário, cuja primeira parte foi muito elucidativa quanto aos dados de identificação e formação do professor. Num segundo momento, o questionário traz as informações a respeito da visão que o professor tem da linguagem musical e da contribuição para o desenvolvimento integral da criança pequena.

Posteriormente, o questionário apresenta dados sobre as atividades musicais realizadas em sala de aula, muito pertinentes à análise da segunda e terceira categorias.

O questionário em si, foi confeccionado de modo a embasar a análise de todas as categorias, mas dentre todas, a terceira categoria tornar-se-á a mais significativa, pois detecta se existe possível dicotomia entre o discurso do professor e o que ele realmente realiza, e em havendo tal dicotomia, identificar sua intensidade.

#### **5.1.4 Um Olhar (In)Conclusivo sobre o Primeiro Momento**

O trabalho docente na educação musical é um dos fatores determinantes na formação da escuta musical, podendo se caracterizar como formação reprodutiva ou emancipatória.

Questiona-se a formação do professor para atuar na prática da educação musical escolar, principalmente na Educação Infantil, quando se pretende uma educação musical de qualidade na escola, e mais ainda, quando se deseja que a escola eduque musicalmente, pois a finalidade do ensino da música na Educação Infantil, como afirma Jeandot (1993, p. 132):

[...] não é tanto transmitir a técnica particular, mas sim desenvolver no aluno o gosto pela música e a aptidão para captar a linguagem musical e expressar-se através dela, além de possibilitar o acesso do educando ao imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo.

A prática docente deve ser tomada como essencial para o esclarecimento e a emancipação. Tal essencialidade deve ser considerada como pré-requisito, quando se olha a educação infantil como um ambiente musicalizado. É importante, portanto, investigar a formação do professor, compreender o objetivo da práxis pedagógica e repensar a prática docente para uma educação musical crítica, são ações que favorecem e incitam a reflexão sobre a presença da música na educação infantil, hoje.

À primeira vista, quando se fala em educação musical, pensa-se que o principal responsável por esse ensino é o próprio músico, contudo, dois fatores levam a um pensar diferenciado, o primeiro é a escassez de profissionais com habilitação na área de música, concomitantemente ao aumento da presença do pedagogo na sala de aula, como profissional polivalente (Gráfico 4.2); o segundo é a lacuna na formação pedagógica do músico para desempenhar o magistério e, ao mesmo tempo, a lacuna na formação musical do pedagogo para desempenhar o papel de educador musical. Sendo assim, é necessário que se reflita um pouco mais sobre esses dois pontos, a fim de repensar o trabalho da educação musical nas escolas.

A situação da Educação Musical tem estado a cargo, principalmente, de dois profissionais: o Pedagogo e o Professor de Música, este pode possuir Licenciatura em Música ou Artes com Habilitação em Música. Estes são os responsáveis pelo trabalho de Educação Musical, que é também recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, o qual traz a música como um dos principais eixos a ser trabalhado na Educação Infantil. Contudo, aquilo que se pede e se espera do trabalho musical na escola está longe do que se vive atualmente. Há uma insignificante presença de professores com habilitação específica para atuar como professores de música nos Centros de Educação Infantil (Gráfico 4.2), o que se restringe mais ainda, quando se trata das escolas públicas.

Assim, os Pedagogos, juntamente com professores que possuem outras formações universitárias ou, até mesmo, professores que não possuem nenhuma formação para tal, assumem a maior parte das salas de aula do grande potencial numérico das escolas.

Percebe-se, portanto, a importância de analisar a formação universitária desses dois profissionais, tendo de um lado o pedagogo, que tem assumido o papel de educador

musical em grande parte dos Centros de Educação Infantil e, por outro lado, o Professor de Música, que cada vez mais está em extinção dentro da escola regular, ainda mais da pública.

É importante ressaltar que de um lado o pedagogo como professor polivalente na Educação Infantil ou do Ensino Fundamental assume também a função de educador musical, em sua docência polivalente, de maneira que não há como eximir o pedagogo desta função. De outro lado, o músico pode ter habilitação para o magistério ou não, de forma que os cursos de música dividem-se em bacharelado e licenciatura. Como se trata, aqui, de educação, questionou-se apenas os cursos de licenciatura.

Esses fatores negativos no currículo dos cursos de pedagogia – número reduzido de disciplinas que abordam a música em suas ementas; carga horária insuficiente para a abordagem das questões que envolvem o processo de educação musical - demonstram a fraca qualificação dos formandos para exercerem a função de professores de educação infantil e das séries iniciais, o que os tornam também educadores musicais que, possivelmente, terão dificuldades ao incluir a música em suas aulas.

Essa realidade da formação do pedagogo nos remete a pensar sobre uma nova perspectiva, o currículo do Curso de Pedagogia. Sabe-se que a prática do pedagogo na educação é muito abrangente, os cursos têm se organizado de tal forma, tentando abarcar todos os segmentos educacionais nos quais o pedagogo poderá trabalhar: desde a educação infantil ao ensino médio; da docência à administração escolar, passando pela orientação educacional e pela supervisão escolar; o trabalho com educação especial; o ensino superior; os ambientes extraescolares, como hospitais, clínicas e recreações; além de ter em seu currículo a formação para a pesquisa educacional, que a formação do pedagogo, para tão diversas atuações, traz a necessidade de um conhecimento muito amplo, que dê conta de fundamentar e preparar o pedagogo para tal campo de atuação. Dessa forma, a pequena abordagem feita em relação à educação musical, dentro da insuficiente oferta de disciplinas que capacitam o pedagogo a ser um educador capaz de desenvolver uma educação musical emancipatória, fica ainda mais sufocada em meio ao conhecimento necessário para tal formação, abordados pelas diversas disciplinas que compõem o curso.

Sendo mínima a sua oferta diante da grande oferta de disciplinas de cunho técnico, o profissional deveria estar apto a desenvolver diversas funções e atividades educacionais como: elaborar e implantar projetos de ensino da música; planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música; ministrar cursos de formação musical em escolas, atuando como professor de música, regente de coros, pequenas orquestras, bandas ou

qualquer outro tipo de conjunto musical; trabalhar com toda diversidade de faixa etária, incluindo desde os bebês até os idosos; ensinar conteúdos principais relativos à história, apreciação, teoria, instrumentos e percepção musical; realizar pesquisas voltadas para a área do ensino da música e formação de educadores musicais, entre outras que exigem dele uma maior formação na área do ensino, por meio de disciplinas que não são ofertadas.

Por um lado é importante ressaltar que os Pedagogos não precisam ser exímios professores de música, nem mesmo saber tocar diversos instrumentos musicais, ou entender tudo sobre canto. Entretanto, como profissionais possuidores de um diploma que os habilita a darem aulas em Educação Infantil e nas Séries Iniciais, necessitam conhecer o básico da teoria musical, precisam ser ao menos, musicalizados, ter acesso aos diferentes estilos de música, aos instrumentos musicais e suas especificidades gerais, bem como, ter noções elementares de música e, principalmente, serem levados a uma reflexão crítica sobre as práticas musicais atuais, a fim de que possam contribuir, positivamente, na formação da audição musical de seus alunos.

Por outro lado, os cursos de formação do professor em Artes e Música deveriam oferecer um maior número de disciplinas relacionadas ao ensino. Como afirma Severino (2010, p. 2) “... trabalho pedagógico quer dizer isso; pedagogia como prática educativa significa exatamente conduzir a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto quando nos ambientes escolares, no caminho da aprendizagem e da formação...”

A musicalização tem um sentido bem mais amplo do que transmitir conhecimento das técnicas musicais como ensinar noções de leitura e escrita musical, critica-se, entretanto, os tantos professores de música que, com um amplo conhecimento das teorias musicais e com reconhecido talento e dedicação nas horas diárias de estudo de práticas instrumentais, consideram-se suficientemente aptos para musicalizar crianças. Não se descarta um estudo mais intenso de música, como os anos de prática instrumental, muito menos o estudo daqueles que realizam sua graduação, especialização, mestrado, nessa área, ao contrário, o conhecimento musical é extremamente necessário para o educador musical, no entanto, deve estar associado à formação para licenciatura, já que não há como dissociar o trabalho pedagógico do musical, o que é indispensável para um educador. Além disso, o trabalho na educação infantil precisa ser específico para as crianças, de forma que sejam felizes ao aprender música.

Uma vez elaborada uma proposta curricular para um curso universitário, ela sempre estará sujeita a mudanças, aperfeiçoamentos, submetendo-se a novas diretrizes

educacionais, conseqüentemente, aos órgãos responsáveis por tais mudanças cabe a avaliação do ensino e o aprimoramento da formação educacional – com base naquilo que se tem como ideal educacional.

Uma das contribuições desta reflexão sobre a formação de educadores musicais reside no fato de permitir que se possa avaliar o que a universidade proporciona e oferece ao desenvolvimento do futuro profissional da educação como educador musical.

Se quisermos uma formação do futuro profissional condizente com a realidade que ele vai encontrar nas escolas. Teremos certamente, que ouvir mais os cotidianos das escolas em suas multiplicidades e ampliar os modos de articulação entre teoria/prática e universidade/escola (DEL BEM, 2008, p.121)

Dessa forma, além dos requisitos básicos necessários para a formação do educador musical: uma formação que abranja tanto os aspectos pedagógicos do ensino, quanto o conhecimento da própria linguagem musical, não se pode deixar de pensar numa formação que possibilite uma experiência educacional crítica. Esses princípios devem estar presentes nas propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

A abordagem do termo competências demonstra a preocupação em romper com uma concepção até então adotada na pedagogia: ensinar desenvolvendo competências, que substituíam as noções anteriores de saberes e de conhecimentos. Nessa abordagem do processo ensino-aprendizagem como aquisição de competências, a música é considerada uma das competências a ser trabalhada no ensino, excluindo-se a compreensão de um processo mais humano e menos técnico.

A preocupação em realizar a formação de pedagogos reflexivos tem a pesquisa como componente essencial de desenvolvimento, juntamente com o estudo de referenciais teóricos, pelo desenvolvimento de metodologias e técnicas de planejamento, ensino e avaliação, marcada pela capacidade e engajamento em novas teorizações decorrentes de reflexão crítica, a partir das práticas sociais e voltadas para novas práticas sociais, que deverão ser sucessivamente criticadas, reformuladas e melhoradas, o que exclui perspectivas sociais conformistas.

Levantar elementos sugeridos pela Teoria Crítica válidos para uma proposta de formação de professores numa perspectiva emancipatória, em que estes seriam formados criticamente e se tornariam agentes dessa formação, o que é possível de ser realizada.

Esses elementos são indicadores para construção de uma práxis pedagógica emancipatória nos cursos de Pedagogia, os quais são sistematizados mediante um triplo objetivo: formar pesquisadores e pessoal qualificado para refletir sobre o sistema educacional; preparar professores para lecionar as matérias pedagógicas que faziam parte do currículo das Escolas Normais e capacitar o pessoal especializado para a gestão do sistema escolar, como administradores, orientadores e supervisores escolares.

Nota-se, portanto, que os três objetivos mais gerais dos cursos de Pedagogia partem de um principal: formar o educador.

A sólida formação do educador exige domínio das áreas de conhecimento com as quais trabalhará, seja na matemática, no português, na geografia, na biologia ou nas artes. Os cursos de pedagogia não podem negligenciar a necessidade de uma sólida formação geral em cada área, sem o conhecimento ninguém pode ensinar ou orientar os alunos na aprendizagem.

É clara a importância de cada área do conhecimento. Esta pesquisa não tem a intenção de valorizar somente a educação musical, em detrimento das outras áreas, de forma que a análise realizada da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia caberia também em outros estudos que tivessem como enfoque outras áreas do conhecimento, todavia, essa pesquisa enfoca a formação do educador na área do conhecimento musical e tem o curso de Pedagogia como formador deste profissional, não do especialista em música, mas do educador da Educação Infantil e das séries iniciais que tem a música como área do conhecimento a ser trabalhada, por ele, com os alunos.

Percebe-se que a ação educativa do pedagogo na educação musical não é mera transmissão de conhecimento. Portanto, não há como o pedagogo ser educador musical capaz de desenvolver uma práxis emancipatória, a partir de algumas poucas aulas sobre o ensino da arte, em geral, o que acontece no currículo. É necessário maior aprofundamento das questões referentes à música, através de maior carga horária de disciplinas dedicadas a esta área do conhecimento, de forma que a formação do pedagogo possibilite uma práxis pedagógica para uma educação musical de qualidade.

Acredita-se que uma proposta de formação de educadores deva contemplar o contexto em que atuará como profissional e, além disso, como educador, considerando o contexto educacional e social no qual a formação se insere: de padronização do comportamento, estimulação da atitude conformista, submissão à hegemonia das necessidades

de consumo dos produtos da indústria cultural. Partindo dessa conscientização, a formação docente toma direção rumo à prática pedagógica esclarecedora, culminando numa educação musical mais crítica.

Passa-se então, a uma análise mais específica de alguns elementos necessários para a formação do futuro pedagogo como educador musical, sugeridos pela Teoria Crítica - uma prática que privilegie a educação musical emancipatória - que poderia auxiliar no discernimento e na oposição das conseqüências da produção da semiformação, ou seja, da conquista do espírito pela lógica do fetiche da mercadoria. Essa relação entre pedagogia e Teoria Crítica, antes observada como pertinente a esta pesquisa, aqui torna-se fundamento para a identificação dos subsídios relevantes à práxis pedagógica, como afirma Zuin (1999, p.131): “[...] não é inócua e muito menos completamente resolvida a discussão sobre relações que poderiam ser desenvolvidas entre as contribuições dos chamados teóricos frankfurtianos e a própria pedagogia”.

Esses elementos não consistem somente em teorização, mas num modo de pensar que precisaria ser devidamente matizado na crítica da cultura, não como uma precipitação de resolução imediata dos problemas educacionais, nem de uma utilização superficial desses elementos como receita pronta e acabada para uma nova práxis.

Todos os dados analisados neste primeiro momento apontam que a formação do professor, as suas concepções teóricas sobre a educação musical e a ação prática por ele desenvolvida não viabilizaram ainda, por falta de formação, o fazer musical. A pesquisadora sentiu então a necessidade, para complementar a pesquisa, de usar um instrumental, por ela desenvolvido, que será descrito para intervir na formação desse professor.

## **5.2 Segundo momento da investigação**

Nesta fase da investigação-ação, dada a necessidade identificada, foi estabelecido o objetivo de intervir na realidade pesquisada como forma de contribuição. Para tanto, foi utilizado um material didático desenvolvido por nós que reúne em si mesmo

capacidades diversas, promovendo uma aprendizagem contextualizadora, lúdica e muito próxima da realidade social, cultural e histórica na formação do docente.

Este material é fruto de muitos anos de empenho e docência, foi o cotidiano da sala de aula que inspirou a ideia de facilitar não somente o ensino, mas principalmente a aprendizagem da criança pequena. Percebeu-se na necessidade de engajamento dos alunos, a falta de um instrumento que permitisse o acesso recorrente, uma via que fosse ao contexto cultural trazido pelos alunos. Então, depois de muito trabalho e exaustivas horas de planejamento, viabilizaram-se os instrumentos pedagógicos. Sem mais, o próximo passo foi aplicá-los à prática e, embora tivessem conquistado o *status* de ferramental, dado o seu desempenho, estes instrumentos necessitavam ainda se serem testados cientificamente.

Assim, com a oportunidade trazida pelo mestrado, viu-se a ocasião propícia para que, sob uma orientação acadêmica, empreender uma pesquisa científica sobre este material. A produção é composta de dezessete jogos, apostila de canto com projetos relacionados ao repertório e uma apostila de flauta, acompanhados de CDs com playbacks, já pensando no professor não especialista que não toca nenhum instrumento.

A seguir apresentamos a visualização de todo o material produzido:



**Memória Sonora**



**Sinfonia dos Bichos**



**Identifica-Som**



**Sintonia**



**Harmonizando**



**Figuras  
Musicais  
Positivas**



**Figuras  
Musicais  
Negativas**



**Notas  
Musicais**



**Símbolos  
Musicais**



**Instrumentos  
Musicais**



**Cuca  
Legal**



**Olho  
Vivo**



**Equivalência**



**Eureca**



**Escambo**



**Entrando  
no Ritmo**



**Escala Musical**



**Apostilas**

Estabelecemos nesta pesquisa o uso de apenas três materiais: Memória Sonora, Sinfonia dos Bichos e Identifica-som, pelo fato desse material estar inserido na percepção sonora e, também, pela faixa etária das crianças que estarão envolvidas na pesquisa.

Assim sendo, passo a oferecer a todos o resultado de minha investigação, que espero, encontrará a acolhida necessária no seio da comunidade acadêmica.

### 5.2.1 Apresentação do Primeiro Material Didático e seus desdobramentos

**Memória Sonora** é composto por 12 cubos de madeira. Cada participante ao movimentar o cubo produzirá um som. O objetivo do jogo é achar outro cubo com o mesmo som. Este jogo desenvolve o treinamento auditivo.



**Ilustração 5.1 – Memória Sonora**

#### **1º Momento**

Foi desenvolvido todo um trabalho de formação com o professor participante da pesquisa durante 4 horas, o que compreendeu conhecimentos elementares sobre as propriedades do som (altura, duração, intensidade e timbre). Além do funcionamento do ferramental e, também, sobre o silêncio como partícula integrada ao contexto musical.

Como forma de fomentar a liberdade de ação dessa docente, nós nos colocamos numa posição não apenas receptiva, com a finalidade de captar qualquer momento de insegurança em relação à aplicação do material pedagógico, como também de abertura para que a docente possa interagir esse material com os demais componentes curriculares. Tal atitude buscou propiciar uma ação emancipatória da professora em relação às suas práticas educativas e formadoras.

## **2º Momento**

O material foi desenvolvido numa classe de Pré II, com faixa etária de 5 anos. A observação foi feita três vezes por semana durante duas horas e mais uma vez por semana no encontro entre a pesquisadora e a professor durante 2 horas, para a averiguação e preparação para a próxima atividade.

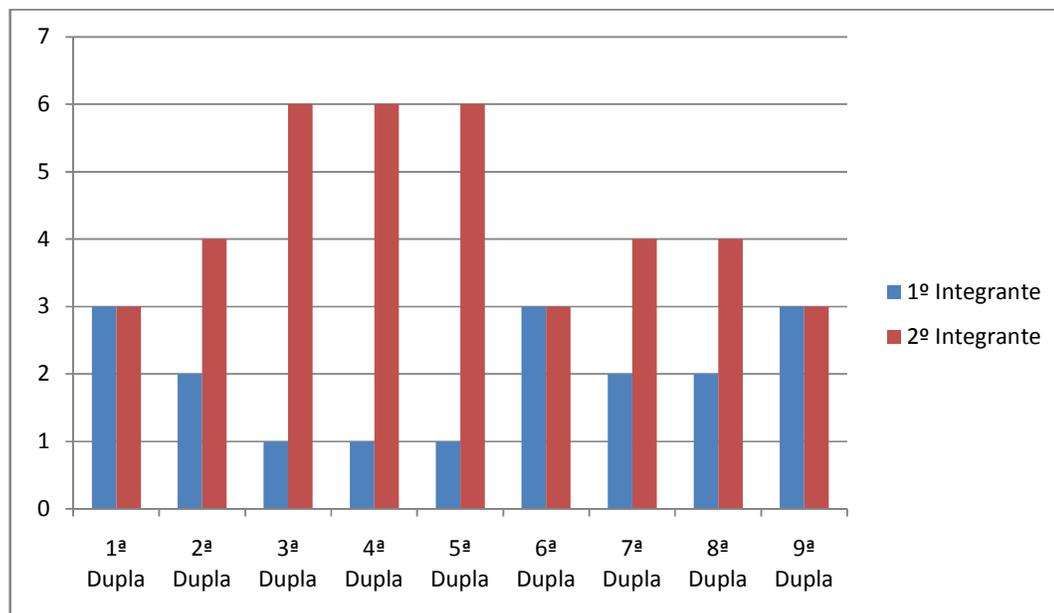
Esta primeira ferramenta foi utilizada durante 2 semanas, com a participação de 18 alunos.

A atividade foi assim desenvolvida:

- Apresentação do jogo Memória Sonora e sua explicação, onde as crianças demonstraram bastante envolvimento e atenção, tanto durante a explicação quanto ao longo do tempo destinado a explorar o material.

- Depois da exploração, a participação foi feita de dois em dois e as crianças foram descobrindo os sons iguais e diferentes, um de cada vez. A cada som que a criança ouvia a professora perguntava o que produzia aquele som. As respostas foram as mais variadas possíveis: barulho de pedras, bolinhas, areia arroz, feijão etc.. Quando alguma criança acertava os sons, colocavam o par a sua frente.

- Paralelo a essa atividade, a professora confeccionou um cartaz (abaixo) onde ia anotando os pares acertados por cada criança pertencente à dupla. Quando acabavam os cubos a serem descobertos, a professora ensinava às crianças como identificar aquilo que se chama par, fazendo com que estas contassem quantos pares tinham acertado. Escolhiam uma ficha colorida, também confeccionada pelo professor, relacionada com a quantidade de acertos e colavam no cartaz. Nesse momento, o professor falou sobre cores.



**Quadro 5.1 - Quantidade de acertos no jogo memória sonora realizado em duplas pelos alunos do pré II A**

Depois que terminaram os pares e de todos terem jogado, a professora fez várias observações, a saber:

- Noção de par;
- Quantidade de material presente no interior de cada cubo;
- Tipo de material existente em cada cubo;
- Quantidade de pares, empates;
- Material do que é feito os cubos;
- Grãos que se come como o arroz, feijão, etc. Houve todo um diálogo sobre grãos comestíveis e outros tipos de grãos.

Foi elaborada uma pesquisa para que as crianças trouxessem de casa, para a aula seguinte, um pouco de cada grão ou semente.

### **3º Momento**

Na aula seguinte as crianças trouxeram sementes de arroz, feijão, milho de pipoca, milho para galinha, alpiste, abóbora, linhaça, soja e feijão branco.

Fizeram então a classificação das sementes e a professora colou todos em um cartaz (abaixo) com os nomes.



**Ilustração 5.2 - Atividade de Pesquisa sobre Grãos e Sementes**

A professora também explicou o conceito de “estimativa”, colocando 50 grãos de feijão em um vidro e seu valor nutricional, falando sobre saúde e a importância dos alimentos.

Explorou também noções de “sequência” colocando várias sementes em determinada ordem, tal como: feijão-feijão-arroz, feijão-feijão-arroz, ou 1milho, 1feijão, etc., todos em uma folha, para que os alunos reproduzissem a mesma sequência dando continuidade à seriação matriz.

Colocaram sementes em latinhas de refrigerante já classificadas: com milho, arroz, feijão etc., e foram observando o timbre de cada som produzido: graves e agudos (altura), fortes e fracos (intensidade), diferentes e semelhantes (timbres). A professora fez uma demonstração dessas sementes em recipientes diferentes, como o plástico, o vidro, a

caixa de papelão, onde puderam observar que o mesmo conteúdo em recipiente diferente mudava de sonoridade (timbre). Cantaram músicas folclóricas (Marcha Soldado, Cai Cai Balão etc.) acompanhadas pelo som das latinhas, promovendo assim o princípio de uma bandinha rítmica, trabalhando apenas a pulsação. Sentiram-se felizes e realizados. Num dado momento uma criança perguntou:

\_Professora, existe feijão mágico?

E a professora falou que não, que isso é uma história. As crianças pediram que ela contasse a tal história. E a história contada foi a de um livro de contos clássicos “João e o Pé de Feijão”.

#### **4º Momento**

Depois disso, todos plantaram o feijão (imagem abaixo) utilizando o material necessário à plantação, tais como: copos, terra, água.



**Ilustração 5.3 - Germinação das Sementes de Feijão**



**Ilustração 5.4 - Germinação das Sementes de Feijão após 1 Semana**

A professora então perguntou:

\_ O que vai acontecer se agora nós só plantarmos o feijão?

As crianças responderam que teriam que cuidar do feijão, colocando água e levando-o também para tomar sol.

Acompanharam o desenvolvimento da plantinha e foram registrando o crescimento através de desenho, até ficar grande e então levaram para casa. O objetivo é observar o tempo que demora para que os feijões geminem e que de um pé para outro pode variar o tamanho, dependendo do grão.

A música esteve inserida na matemática com a noção de par, quantidades e operações matemáticas; no movimento quando elaboraram exercícios rítmicos com instrumentos improvisados com latas e grãos; nas artes visuais ao trabalharem com colagens; na própria música ao desvendar as qualidades do som; na natureza e sociedade no momento em que discutiram sobre a natureza dos materiais existentes no interior dos cubos, bem como, a utilização de matéria-prima reciclada e de áreas auto-sustentáveis e; na linguagem oral quando desenvolveram sua oralidade através de explicações, histórias e diálogos.

Como forma de completar o ciclo de atividades propostas, a pesquisadora oportunizou encontros semanais onde era debatido o desenvolvimento das atividades e os objetivos alcançados. Esta atitude foi essencial para diagnosticar que não foi detectada nenhuma dificuldade digna de ser pontuada.

### 5.2.2 Apresentação do Segundo Material Didático e seus desdobramentos

O ferramental **Sinfonia dos Bichos** é composto por 05 tabuleiros, plastificados e numerados medindo 18 x 18 cm, 20 identificadores<sup>4</sup> medindo 4 x 4 cm, 1 Cd com 20 sons de animais. Todo este material vem acondicionado em caixa de madeira. Aplicam-se na brincadeira as regras do bingo sonoro. **OBJETIVO PEDAGÓGICO:** Desenvolver a percepção auditiva, identificando várias fontes sonoras relacionadas a sons de animais.



**Ilustração 5.5 – Sinfonia dos Bichos**

<sup>4</sup> Os identificadores equivalem a fichas, destinadas a identificar os acertos que o usuário faz quanto consegue perceber qual gravura corresponde ao som emitido.

### **1º Momento**

O material foi explicado em detalhes para a professora que não apresentou dificuldade nenhuma em dominar o ferramental, compreendendo as qualidades do som voltadas ao timbre, altura, intensidade e duração, no momento em que recorreu aos sons dos animais, figuras muito próximas ao imaginário das crianças, além de reservar um espaço para imitações.

Vale ressaltar, que a mesma estratégia aplicada no material descrito anteriormente continuou a ser empregada na interação entre a pesquisadora e a docente, com momentos de liberdade e apoio, onde a professora pode agir de forma autônoma.

A utilização desse material foi feito em vários momentos, em várias aulas:

### **2º Momento** (aconteceu por um período de 3 horas aproximadamente)

Houve toda uma exploração da ferramenta. As crianças visualizaram, ouviram o som de cada animal e manusearam os componentes do jogo (cartelas, identificadores).

Cada criança recebeu uma cartela. A cada som que a criança ouvia identificava os animais em sua cartela. Foi um momento muito prazeroso porque a criança ouvia o som, visualizava o animal e participava com a identificação em sua cartela.

A cada som ouvido a criança se expressava e acontecia um diálogo, um verdadeiro intercâmbio, entre a professora e as crianças:

\_Eu tenho um cachorro em casa, mas ele late mais forte.

\_Eu tenho um passarinho. Ele canta bonito.

\_Eu já ouvi um grilo.

\_Em casa tem bastante pernilongo. (Comentários das crianças)

Depois disso, a professora recolheu todas as cartelas e encerrou esse primeiro momento.

### **3º Momento** (outra aula na mesma semana com duração de mais ou menos 2 horas)

A professora retomou a aula sobre os sons dos animais colocando para ouvir o som de dois animais. Exemplo: O som do elefante e do pernilongo, ou da vaca e do

passarinho, e fazia a pergunta: \_Qual a diferença entre os dois sons? Qual som que é o mais forte? E o mais grosso? E o mais fino?

Porém, a nomenclatura musical (grave, agudo) não foi ensinada em razão da pouca idade das crianças.

\_O som da vaca é mais forte

\_O som da vaca é mais grosso

\_O som do passarinho é fininho (Comentário das crianças)

Percebeu-se aí o trabalho sobre as qualidades ou parâmetros do som, principalmente, sua altura e intensidade.

Após esse momento a professora pediu para que os alunos escolhessem 3 animais. A partir daí, na oralidade começou a história criada por eles. A professora fazia a anotação no quadro negro. Os animais escolhidos foram: o cavalo, o passarinho e a coruja.

“A Vida na Fazenda” (título criado por elas)

Era uma vez um cavalo que estava passeando no sítio, para tocar as vacas que iam tirar leite. Ai apareceu uma coruja. A coruja falou pro cavalo que não sabia voar e se sabia onde estava o passarinho. O cavalo falou que o passarinho estava do outro lado do sítio fazendo ninho para botar o ovo. Então o passarinho ensinou a coruja a voar e aí nasceu o filhote. E voaram para ver os filhotes. O cavalo foi passear com o dono da fazenda de carroça. (história das crianças)

#### **4º Momento** (outra aula de aproximadamente duas horas)

A professora organizou a sala para contar uma história: “A Arca de Noé”. Após contar a história uma criança falou:

\_É uma história de animais, igual da outra aula!

Vários comentários foram feitos em diálogo com as crianças:

\_A arca que Noé construiu é do que?

\_Porque Deus colocou os animaizinhos de dois em dois formando um par?

A professora falou

\_Deus colocou os animaizinhos de dois em dois. Um macho e o outro fêmea.

Uma criança lembrou que a professora já tinha falado em par no outro jogo da memória sonora:

\_Porque foram colocados de dois em dois e que um era macho e outro fêmea?

\_Para nascerem filhotes e povoar de novo a terra! Falou a professora.

**Diálogo entre a professora e as crianças:**

\_Como nascem os animaizinhos?

Nascem da barriga da mamãe

\_E os passarinhos?

\_Do ovinho

\_Os animaizinhos que nascem da barriga da mamãe como fazem para se alimentar?

\_De leitinho. Eles mamam

\_E quem nasce do ovinho mama?

\_Não

\_Como a mamãe alimenta os passarinhos?

-A mamãe pega a minhoca e põe na boca do passarinho.

\_O passarinho é coberto de que?

Penas

\_E o Leão?

Pelo

\_E o peixe?

Hesitaram um pouco e a professora falou:

\_De escamas.

\_Todos os animais podem conviver com os homens?

\_Não, alguns podem morder. Mas o cachorro e o gato às vezes só que mordem.

\_Por isso temos os animais de estimação não é? São os animais domésticos. Alguns vivem nas florestas e são ferozes.

A professora organizou atividades como Álbum dos Bichos, Músicas do Cd Arca de Noé, Ilustração da história Arca de Noé, Exploração de texto. Percebeu-se que foi muito importante o material didático utilizado como fio condutor para todas essas informações. As crianças se mostraram motivadas e participativas, como também procuravam falar de outros animais que não estavam presentes no material. Sob tal perspectiva, o material

de apoio mostrou-se positivo em “dar asas” à imaginação das crianças, pelo que desencadearam a exploração muitas outras situações, além das já detectadas inicialmente. No âmbito deste material, notou-se que as crianças demonstraram um gosto muito peculiar pelos animais, resgatando sons de outros bichos que não faziam parte do conjunto trazido para a atividade proposta. Após cada momento, novos encontros foram empreendidos, no que se fez questão de ensinar para que a professora se sentisse parte ativa e atuante da investigação, demonstrando que a importância da identidade docente colocada em ação num projeto colaborativo é de suma valia no processo de aprendizagem, onde se constrói uma parceria significativa entre o docente especialista em música e o não especialista.

### 5.2.3 Apresentação do Terceiro Material Didático e seus Desdobramentos

O material **Identifica-som** é composto por 05 tabuleiros, plastificados e numerados medindo 18 x 18 cm, 45 identificadores medindo 4 x 4 cm, 1 Cd com 45 sons gravados. Todo este material vem acondicionado em caixa de madeira. Aplicam-se na brincadeira as regras do bingo sonoro. **OBJETIVO PEDAGÓGICO:** Desenvolver a atenção, concentração e a percepção auditiva na identificação de várias fontes sonoras.



Ilustração 5.6 - Jogo Identifica-Som

### 1º Momento

O encontro para a formação da docente se realizou em aproximadamente 3 horas, mas dado poder de contextualização desse ferramental, ambas ficaram tão envolvidas com as possibilidades que surgiram, a ponto de haver uma natural necessidade de que tal encontro se desenvolvesse num período de tempo maior. O diálogo circulou por temas como: fontes sonoras em direto contato com o cotidiano do ser humano, também sobre as qualidades do som e ritmo.

**2º Momento:** Exploração do material, manuseando as cartelas, os identificadores e visualizando os desenhos ali contidos.

Primeiramente, a professora explicou todo o procedimento para o material. Entenderam logo, pois esse material didático se aplica como a Sinfonia dos Bichos, que eles já conheciam, pois já fora aplicado na etapa anterior.

Na distribuição das cartelas a professora já trabalhou o número de figuras contidas em cada cartela (9) e nas fichas distribuídas (9).

Ouviram alguns sons e identificaram na cartela a figura correspondente a esse som.

Comentários das crianças:

Quanto ouviram o som da harpa: \_Parece som de anjinho!

O som da caixinha de música: \_Música de balet!

Violino: Um aluno imediatamente falou: \_Violino!

Perguntei se ele conhecia o violino e onde ele aprendeu, ele respondeu:

\_Na igreja

Dependendo do meio em que a criança está, ela traz conhecimentos para dentro da sala de aula. Percebeu-se que essa criança tem a música muito presente no seu dia a dia porque tem facilidade de identificar sons de outros instrumentos musicais também.

A professora perguntou:

\_Ouviram algum som de animal?

\_Passarinho

\_Ouviram algum som da natureza?

\_Trovão, bombeiro....

A professora perguntou:

\_Bombeiro porque?

\_Porque ele apaga o fogo

\_E onde esta o som da natureza?

\_O fogo

\_Mas o fogo é produzido pela natureza?

\_É o vulcão e faz barulho

\_Ouviram algum som de meios de transporte? Que levam pessoas de um lado para outro?

\_Trem, avião, ambulância, cavalo

\_Quais são os meios de transporte que o homem usa? Com que vocês vêm para a escola?

\_Ônibus, Van, bicicleta, moto, a pé.

Pesquisa: \_Vocês vão observar o som dos meios de transporte que vocês utilizam para virem para escola, na próxima aula, certo?

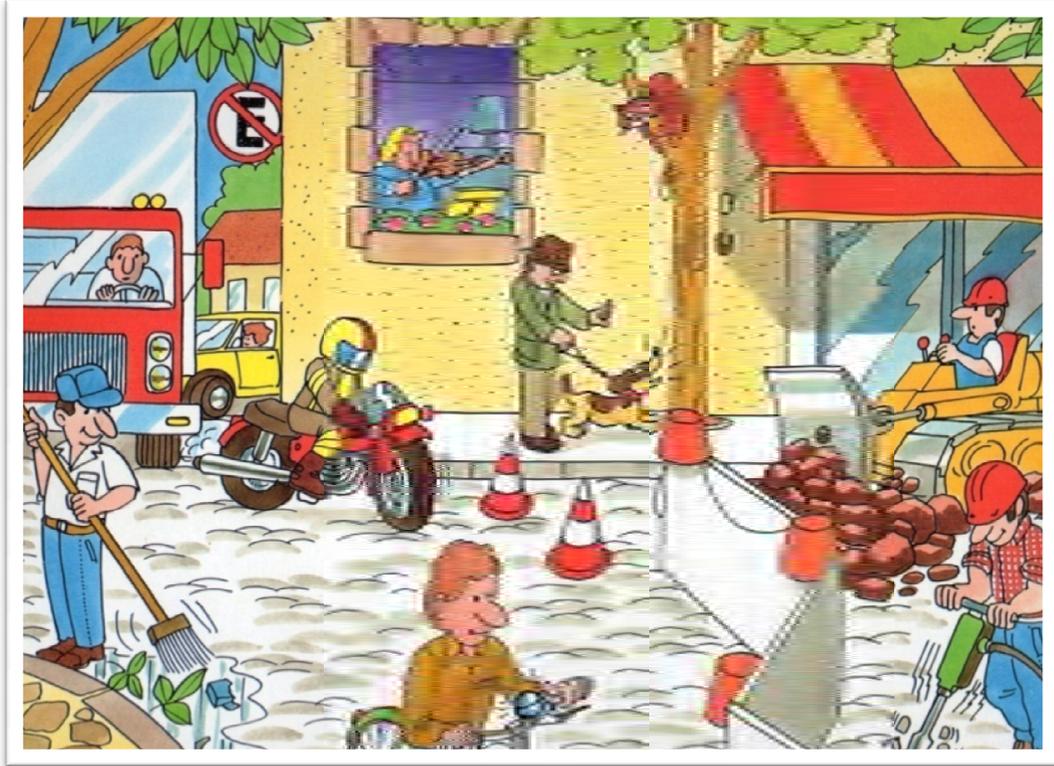
Terminou assim o segundo momento.

**3º Momento:** Diálogo sobre os sons percebidos durante a vinda para a escola. Imitaram o som dos passos, da Van, do ônibus, da bicicleta e do carro. As crianças falaram sobre os sons do trator que ele ouve no sítio onde mora, da moto da irmã e que, às vezes, o barulho do carro fica diferente quando quebra o escapamento. Percebeu-se que a criança vai além do que foi solicitado para a pesquisa, e que o material se tornou muito importante ao permitir a construção de “pontes” entre o conhecimento e a realidade, sendo que é neste ponto que a criança realmente aprende.

Em seguida, a professora passou uma atividade sobre as qualidades do som sobre a altura e intensidade, onde ao colocar dois sons a criança ouvia e pintava de vermelho o som fino (agudo) e de amarelo o som grosso (grave). Foi feito da mesma maneira quanto à intensidade (sons fortes e fracos).

**4º Momento:** Retomou os meios de transporte

Colocou na lousa seis gravuras e pediu para as crianças escolherem uma a fim de montar uma historinha. Esta foi a gravura escolhida:



**Ilustração 5.7 – Sons da Cidade**

As crianças em fila chegavam perto das gravuras e escolheram uma. Observaram todos os detalhes da gravura e começaram a elaborar frases, não sendo trabalhadas e discutidas na construção do texto, porque o objetivo era a exploração dos sons existentes na gravura. As frases foram:

Era uma vez uma cidade.

Pela rua passava uma moto e um caminhão atrás.

O homem do caminhão ia comprar comida.

Um dia essa cidade ficou muito suja e pobre.

E um homem varreu a rua e todos da cidade morreram de fome.

E ficou a cidade dos mortos.

Aí Jesus deu vida novamente para eles.

O cachorro era mágico e ele ficou com a voz do gato e o gato com a voz do cachorro.

O caminhão que ia passando matou o gato e o cachorro.

Na cidade tem uma mulher aprendendo a tocar violino.

Conversando com as crianças percebemos que colocam muito nas frases o que elas vivenciam no dia a dia. Exemplo: a menina que colocou que a cidade virou a cidade dos mortos assiste a televisão até tarde e filmes de terror. E o menino que disse que Jesus deu vida para eles é evangélico. O que demonstra que cada ser humano somente é capaz de ver através das lentes de suas experiências.

**5º Momento:** Descoberta dos sons que existem na história. A professora fez a leitura das frases, enquanto as crianças faziam a sonoplastia. Conforme a professora falava as frases, as crianças imitavam o som. Exemplo: “Pela rua passava uma moto e um caminhão atrás”. O som da moto e do caminhão eram produzidos pelas crianças. Adoraram a atividade.

**6º Momento:** Foi feito um trabalho de ritmo com as crianças.

A professora falou para todos colocarem a mão no coração e sentissem a batida do coração. Depois pediu que transferisse essa batida para palmas, bater na carteira, estalar os dedos, estalar a língua e outros sons dentro do ambiente da sala e do corpo.

Passou-se à música Marcha Soldado e falou para as crianças que essa música também tem um coração. Pediu para as crianças que enquanto cantassem, batessem palmas como se fosse o coração da música.

Deu o nome para as batidas de pulsação. A partir daí houve várias experiências interessantes, onde o professor criou práticas utilizando instrumentos musicais fazendo a pulsação da música, utilizando também lateralidade, em cima, em baixo etc. Nessas experiências foram utilizados primeiramente os sons do próprio corpo como exemplo: acompanhar a pulsação com palmas estalo de dedos, batida de pés etc. Instrumentos de percussão como pandeiros, coco e pau de rumba, também foram usados num segundo momento, diversificando assim os timbres para acompanhamento da música. Observou-se que as crianças foram estimuladas como resultado da intervenção, e os momentos de liberdade apenas espelham a emancipação criada e desenvolvida por meio desta intervenção.

Observação: Percebeu-se que o professor, sendo orientado dentro dos princípios básicos e elementares do som, do silêncio e do ritmo, somado também a uma predisposição do docente e ao intercâmbio de experiência e conhecimentos trazidos pelo especialista em música, permitem ao professor fazer um trabalho interessante, contextualizado e lúdico, onde as crianças trabalham com prazer. O mais interessante é que a professora não

ficou presa somente no ferramental apresentado, e sim criou outras alternativas, até mesmo desenvolvendo outros materiais para a realização das atividades.

Percebemos também certa insegurança quando desenvolvia atividades relacionadas à música, provavelmente porque foi um tempo pequeno de formação, mas muita facilidade de utilizar o material para a contextualização dentro dos outros componentes curriculares, no qual tem toda uma experiência. Nestes encontros de reflexão, a professora se mostrou criativa, interessada e motivada para as atividades. Vale aqui colocar as considerações da professora:

Quando trabalhei o material sonoro com as crianças, percebi que da mesma maneira que eles não tinham o hábito de prestar atenção nos sons, eu também não tinha. A partir daí, comecei a me interessar e ver que poderia estar utilizando esse material nas minhas aulas. Serviu de estímulo para as crianças, me surpreendendo com suas perguntas e respostas, dando abertura para um trabalho interdisciplinar. Também tive novas idéias de como desenvolver minhas aulas. Essa pesquisa enriqueceu muito a minha formação profissional, pois me fez ter uma visão diferente de como trabalhar o conteúdo Música possibilitando a mim e as crianças uma aprendizagem mais significativa. Gostaria de poder estar desenvolvendo esse trabalho, com a professora por um tempo maior, pois a parceria foi muito interessante, possibilitando a mim um crescimento profissional muito grande, e às crianças um prazer em estar desenvolvendo as atividades.

#### **5.2.4 Análise Global de toda a Investigação-Ação**

Frente a todo o exposto, esta análise recai sobre a identificação das possibilidades de transformação por parte da docente. E capacita vislumbrar elementos muito valiosos, tais como: a construção cultural do ambiente escolar e a estrutura cultural dos personagens envolvidos. Vale frisar, que o material pedagógico utilizado, em si, não garante todo o sucesso da transformação, mas a motiva, que é o mais importante num processo de mudanças.

Analisaram-se as necessidades identificadas na primeira etapa da investigação, de modo a delinear toda a problemática em sala de aula durante o ano letivo de 2009. As professoras foram analisadas através de observação não-participante, questionários e entrevistas informais, o que possibilitou mudanças importantes e direcionamentos para a

segunda etapa da pesquisa, a ser realizada a partir do início das aulas, em 2010. Tal proposta permitiu transformar a perspectiva passada, alicerçada no entendimento de que educação musical era pautada na concepção de utilizar a música tão somente em datas festivas e comemorativas, para uma visão muito mais abrangente da música como instrumento transformador e agregador, possibilitando imbricar ensino e aprendizagem escolares com aspectos culturais, sociais e humanos, num processo de desenvolvimento eficaz e progressivo.

Tal adaptação trouxe à luz, no decorrer da investigação, um exame mais profundo das necessidades anteriormente observadas. E mais, comportou o surgimento da figura do “intercâmbio” ou interação, como uma maneira de promover um ajuste sistemático entre as necessidades identificadas e os direitos de todo o elenco envolvido nas aulas de educação musical, por meio de um material didático contextualizador e facilitador das experiências sonoras.

O ambiente escolar foi entendido pela pesquisadora como um espaço propício ao intercâmbio dos atores, onde a possibilidade de oposição à pesquisa também se fazia presente.

Quanto aos direitos acima mencionados, alcançam maior profundidade conceitual, uma vez que permitem ver as crianças não somente na qualidade de estudantes que passam horas na escola com a finalidade de aprender normas padronizadas, advindas do espaço onde vivem. Mas, acima de tudo, como partícipes da ação pedagógica, que têm a possibilidade e o direito de auxiliar na formatação do ambiente escolar e de novas maneiras para a prática docente.

A temática também traz no conceito de necessidades, os anseios e espaços vazios a serem preenchidos pelas práticas oferecidas, como foco principal da pesquisa. O que traz para o professor uma nova concepção do aluno, junto a um maior respeito pela sua condição de aprendiz, mas também pelas suas contribuições, capacidades e aptidões. Problemática da qual se pode extrair seis importantes conquistas, surgidas desse intercâmbio estabelecido e promovido pela intervenção.

Este intercâmbio<sup>5</sup> possibilitou conquistas consideradas pela pesquisadora como muito valiosas, principalmente diante do quadro inicial do segundo momento da investigação, são elas:

---

<sup>5</sup> A palavra intercâmbio é utilizada no texto para descrever a relação de interação entre os atores envolvidos entre si e entre estes com a aprendizagem.

- O intercâmbio no interior da instituição escolar entre professores e crianças pertencentes ao ensino infantil. Este grupo composto por uma professora e 18 alunos, compreendido como um recorte da coletividade onde está imerso passou a assumir um posicionamento educativo-pedagógico, ajudando tanto a criança quanto o docente a firmarem compromissos e responsabilidades pelas atividades desenvolvidas. Segundo Breen e Littlejohn (2000, p. 20), o que explica o fato da criança, através do intercâmbio, assumir-se como ator comprometido com a atividade educativa, em detrimento da antiga postura passiva e trivial e adquirindo uma função cooperativa;

- O intercâmbio ajudou na formação de todo o elenco, possibilitando o entrelaçamento da aprendizagem dos alunos com a emancipação docente, que admite os personagens como seres histórico-sociais, diferente da concepção convencional onde a pessoa é considerada um recipiente vazio para a inserção do saber. De acordo com Breen e Littlejohn (2000, p. 22) e também Giusta (2003), especialistas em pesquisa-ação, o processo emancipatório do docente em relação à aprendizagem deve ser entendido como o exercício conjunto do progresso e da adequação. No nosso caso, podem-se aplicar tais perspectivas no ensino musical;

- O intercâmbio permitiu uma evolução conjunta construída por meio das inter-relações estabelecidas no grupo com o novo material didático, o que fomentou as experiências sociais do elenco. Tal evolução se mostrou mais bem sucedida do que nos casos onde a aprendizagem, mesmo que por intermédio do docente, se desenvolve sem parceria e engajamento, aos moldes da aprendizagem tradicional. Sendo assim, segundo Breen e Littlejohn (2000, p. 22), deve-se compreender que no momento em que as crianças participam e se envolvem no processo, elas passam a ser mais comprometidas e interiorizam responsabilidades;

- A investigação demonstrou que o intercâmbio mediado pelo material didático colocou a criança como co-colaboradora da aprendizagem, promovendo um espaço onde a criança contribua e, via de consequência, segundo Chaudron (1988, p. 52) alinha os objetivos e as relações formadas de acordo com seus contextos sociais para o recebimento de novos saberes;

- O intercâmbio proporcionado pelo material didático auxiliou no enriquecimento das mensagens ou informações na educação infantil como um meio para o aprendizado da educação musical. De acordo com Breen e Littlejohn (2000, p. 26), o intercâmbio quando direcionado à música ensinada em sala e aos obstáculos descobertos pela

criança no aprendizado da música é uma maneira de enriquecer o ensino, ou seja, quer dizer que o surgimento dos obstáculos contra o aprender musical, para ambos os atores, pode beneficiar tanto o ensino quanto a aprendizagem;

- Por fim, a última conquista identificada traz que o intercâmbio deu fundamentação e desenvolveu as práticas pedagógicas do docente. A função do docente em meio ao intercâmbio, seja qual for o contexto onde esteja inserido, faz com que o grupo de alunos, por ser representativo de um grupo social mais abrangente, seja valorizado pelo docente. Sendo assim, o docente tem para com a sua função em classe e para o próprio intercâmbio, seus pontos de vista e suas visões acerca do ensino e da aprendizagem, seus conceitos sobre os alunos e até sobre o espaço onde a educação musical está imersa. Segundo Breen e Littlejohn (2000, p. 26), isto representa que o docente precisa conhecer os limites em que o intercâmbio pode acontecer, partindo dos obstáculos e das possibilidades pertinentes ao espaço pedagógico-cultural onde a educação musical se desenvolve. A partir disso, o docente tem condições de delimitar aquilo que pode ou não pode sofrer a ação do intercâmbio, fazendo dessa mediação uma resposta aos obstáculos que surgirem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a investigação proposta por nós inova pelo uso do material didático aplicado, baseando-se, em meio a vários elementos teóricos e práticos, nas necessidades do elenco e no conceito de intercâmbio nas relações entre ensino e aprendizagem. Conceito que carrega em si a idéia de influência mútua nas escolhas entre docentes e alunos e para a administração da apropriação de conteúdo por parte da criança.

Vale ressaltar que o intercâmbio está vinculado, na forma como foi estabelecido, à investigação-ação.

Com certeza, uma pesquisa alicerçada na investigação-ação de âmbito pedagógico não se finda através de uma exposição escrita. Sendo assim, estabeleço a meta de continuar com a parceria pedagógica entre a academia e a escola.

No que concerne à formação docente de caráter inicial, continuarei minhas atividades com o intuito de promover uma ligação efetiva com as ocorrências nascidas no curso da educação infantil, assim como, com as contribuições do material didático por mim desenvolvido, como coadjuvante no processo de parceria com o professor não especialista em música.

Entendo que a parceria entre o professor especialista em Música e o professor não especialista é de fundamental importância, buscando um vínculo mais amplo com as situações que envolvem a Educação Musical no cotidiano das instituições escolares.

Não proponho aqui que o docente proceda a sua formação exclusivamente em serviço, mas também além do espaço compreendido pelo domínio da escola, na forma de cursos de aprimoramento.

O docente demonstra-se envolvido com a evolução social e cognitiva do corpo discente, procurando compreender os métodos e práticas capazes de levar à concretização de seus conhecimentos, o que se obtém através do estudo consciente e direcionado. E vale dizer, que se o docente utilizar não apenas a música, mas outras formas artísticas, como fio condutor para os mais variados saberes, contribuirá para o domínio de forças capazes de construir e formar alunos com identidades próprias e integradas em seu contexto. E foi exatamente isso o que aconteceu nesse trabalho de pesquisa e intervenção aplicado a um caso específico, pois

permitiu um exame sobre a atual formação docente de professoras que trabalham com crianças na educação infantil, possibilitou propor uma relação entre suas concepções com as práticas manifestas e, ainda, deu provas não somente da validade do material didático como também da capacidade transformadora da intervenção aplicada, objetivos estabelecidos e nutridos desde o primeiro momento da pesquisa e alcançados no decorrer da pesquisa-ação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Aline Camelo de et al. **A polivalência do professor na Educação Infantil**. 2007. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IbpmfioTxqAJ:ead.ucs.br/orientador/turmaB/Acervo/web\\_C/web\\_H/web\\_O/file.2007-08-02.5752052975.doc+versatilidade+polival%C3%A2ncia+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IbpmfioTxqAJ:ead.ucs.br/orientador/turmaB/Acervo/web_C/web_H/web_O/file.2007-08-02.5752052975.doc+versatilidade+polival%C3%A2ncia+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acessado em: 25 abr. 2010.

ALMEIDA, A.C. Currículo da pré-escola e formação do educador em serviço. **Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 1994.

ALVES, R. A. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 20 ed. São Paulo: Cortez Editora. 1985.

\_\_\_\_\_. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 11 ed. São Paulo: Cortez Editora. 1987.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**. n. 12, 2006.

ARCE, A., Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? **In: DUARTE, N. Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de & SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais**. São Paulo: UNIMEP/PPGE, 2008.

BALLONE, G. J. Neurofisiologia das emoções. **In: PsiqWeb Psiquiatria Geral**. 2002 Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/cursos/neurofisio.html>>. Acessado em: 15 set. 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **O processo educativo**. Disponível em: <[http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas\\_link.cfm?Edicao\\_Id=75&Artigo\\_ID=731&IDCategoria=917&reftype=2](http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=75&Artigo_ID=731&IDCategoria=917&reftype=2)>. Acessado em: 15 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz**. Disponível em: <<http://www.simaodemiranda.com.br/Falandosobreoensinodaartenaescola.pdf>>. Acessado em: 15 jun. 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas e processos de socialização das crianças pequenas. **In: Educação infantil e cultura: a escola como espaço de sociabilização**. **Revista Pátio Educação Infantil**. Artmed. Ano 5. Novembro 2007/fevereiro 2008.

BEAUMONT, Maria Teresa de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **ABEM**. n.11. set. 2004. p. 47-54.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas series iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Porto Alegre:

2000. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. & SPANAVALLO, Caroline Silveira. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **ABEM**. n.12. mar. 2005. p. 89-98.

BETTI, Mauro. **Das “imagens em ação” às “imagens em avaliação”**: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física escolar. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/040.pdf>>. Acessado em: 10 jun. 2010.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na Educação Infantil. **In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). Ensino de música propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis: Ed. Vozes. 1999.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. **In: CORSINO, Patrícia. Educação infantil: cotidianos e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BORGES, Gilberto André. Educação musical e política educacional no Brasil. Florianópolis: 2007. Disponível em: <[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:oQpJI0TUE2cJ:www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges\\_educacaomusicalepoliticaeducacional.pdf+escolanovistas+m%C3%BAasicos+no+brasil&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEs\\_g\\_kNIX86Oyoecq9TU\\_PWAICZSJen-fkhpJjPcxsJ71xKMzY4LVvBBZ95jtRSgeLZvZXNPJESxirDs9bD730Be0XSsZw-Etv8u3ioJLSr9zZNvwN3TsQGdOgA6T5nmtTU3fgj9a&sig=AHIEtbRaSxR9ZZKgNxik44W1jL\\_d\\_YXPWg](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:oQpJI0TUE2cJ:www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalepoliticaeducacional.pdf+escolanovistas+m%C3%BAasicos+no+brasil&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEs_g_kNIX86Oyoecq9TU_PWAICZSJen-fkhpJjPcxsJ71xKMzY4LVvBBZ95jtRSgeLZvZXNPJESxirDs9bD730Be0XSsZw-Etv8u3ioJLSr9zZNvwN3TsQGdOgA6T5nmtTU3fgj9a&sig=AHIEtbRaSxR9ZZKgNxik44W1jL_d_YXPWg)>. Acessado em: 15 ago. 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acessado em: 15 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acessado em: 15 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acessado em: 15 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acessado em: 15 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008a.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acessado em: 15 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008b.** Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-8.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-8.htm)>. Acessado em: 15 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.integral.br/downloads/resultado.asp?categoria=33022&codigo=91>>. Acessado em: 15 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** V.3. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BREEN, M.P. & A. LITTLEWOOD. The significance of negotiation. In: M.P. BREEN & A. LITTLEWOOD, 2000. **Classroom decision making: negotiation and process syllabuses in practice.** USA:Cambridge University Press, 2000.

BRITO, Teça Alencar de. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Petrópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? **In:** CRAIDY, Carmem Maria & KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil:** pra que te quero? Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

BURNS, A. Action research. **In:** E. HINKEL. **Handbook of research in second language teaching and learning.** Mahwah, N.Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação de Educação infantil. **Por uma política de formação do profissional em educação infantil.** Brasília, 1994.

CASTELLS, Manuel . **A era da informação** - economia, sociedade e cultura. v. 2: O poder da identidade. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHALITA, G. **Pedagogia do amor:** a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Ed. Gente, 2003.

CHAUDRON, C. **Second language classrooms: research on teaching and learning.** New York: Cambridge University Press. 1988.

CORSANO, William. Cultura se constrói brincando. **In:** Educação infantil e cultura: a escola como espaço de sociabilização. **Revista Pátio Educação Infantil**. Artmed. Ano 5. Novembro 2007/fevereiro 2008.

CRAWFORD, Jenifer; JARAMILLO, Nathalia; McLAREN, Peter. Cultura e educação multicultural. **In:** Educação infantil e cultura: a escola como espaço de sociabilização. **Revista Pátio Educação Infantil**. Artmed. Ano 5. Novembro 2007/fevereiro 2008.

CROOKES, G. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. **Applied Linguistics**, Vol. 14/ 2: 130-144, 1994.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Ed. Sextante. 2003.

\_\_\_\_\_. **Legislação educacional brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. **In:** La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 2002.

DEFUNE, D. & DEPRESBITERIS, L. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. São Paulo: Senac, 2000.

DEL BEM, Luciana. **A volta da educação musical ao curriculum obrigatório do ensino básico**. Disponível em: <[http://www.cnb.org.br/fra\\_noticia6.html](http://www.cnb.org.br/fra_noticia6.html)>. Acessado em: 05 set. 2008.

DEWEY, J. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: The Free Press, Simon & Schuster Inc., 1997.

DIDONET, Vital. Um olhar histórico e antropológico sobre a infância e a cultura. **In:** Educação infantil e cultura: a escola como espaço de sociabilização. **Revista Pátio Educação Infantil**. Artmed. Ano 5. Novembro 2007/fevereiro 2008.

DINIZ, Juliana Aparecida Ribeiro & JOLY, Ilza Zenker Leme. Um estudo sobre a formação de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **ABEM**. n.16. mar. 2007. p. 65-73.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EdUFScar, 2005.

Felipe, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. **In:** CRAIDY, M. & KAERCHER, G. (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?**Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, A. B. H. **Mini aurélio**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca (1998). Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. **Informativo técnico-científico do INES** (09): 46-52.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. **A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro.** EM PAUTA. v.18. n.3. julho-dezembro. 2007. p.33.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Educação musical: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final.** Dissertação em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2. ed. São Paulo, Unesp; Rio de Janeiro, Funarte, 2008.

\_\_\_\_\_. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: UNESP, 2005.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

GAIZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical.** São Paulo: Summus, 1988.

GALVÃO, I. Wallon e a criança, esta pessoa abrangente. **Revista Criança.** São Paulo: Ministério da Educação. dez. 1999. p. 3-7.

GIUSTA, A.S. Concepções do processo ensino/aprendizagem. **In: A. S. GIUSTA & I. M. FRANCO. Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. **In: NÓVOA, António (Org.). As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 143-161.

GODOY, Vanilda; FIGUEIREDO, Sergio. Educação musical nas séries iniciais na perspectiva de professores generalistas. **Revista Eletrônica de Musicologia,** 2006, v. 10. ISSN 1415-952X. Disponível em: <<http://www.rem.ufpr.br/REMV10/simpemus2-poster6.htm>>. Acessado em: 11 jun. 2009.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. **In: NÓVOA, António (Org.). Os Professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GOTTMAN, J.; DECLAIRE, J. **Inteligência emocional: e a arte de educar nossos filhos.** 32 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

HUGHES, I. Introduction. **In: HUGHES, I.(ed.), Action research electronic reader.** The University of Sydney, 1998.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** 2 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. **O papel social da escola pública**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 58. Agosto, 1986.

LEITE, S. **História da companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

LEITE, Maria Isabel & OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Formação de professores: o convite da arte**. Campinas/SP: Papirus, 2004.

LIMA, Sonia Regina Albano de. **A música contribui para a formação integral do indivíduo**. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica>>. Acessado em: 15 out. 2009.

LOUREIRO, Alicia M. Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. Pra que te quero? **Educação infantil**. Porto Alegre, v.1, n.1, p.123-134, 2001.

MARCONI, M. A e LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MASCIOLI, Suselaine A. Zaniolo. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

MASTERS, J. The history of action research. In: I. HUGHES, **Action research electronic reader**. The University of Sydney, 1996. Disponível em: <[www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rmasters.html](http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rmasters.html)>. Acesso em 16 jan. 06.

MCKERNAN, J. **Curriculum action research**. London: Kogan Page, 1992.

MEIRA, Raquel Crusoé Loures de Macedo. **O fazer musical em educação profissional**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/30801/1/O-FAZER-MUSIC-AL-EM-EDUCACAO-PROFISSIONAL/pagina1.html>>. 2010. Acessado em: 11 jun. 2009.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a forma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe de. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidianos e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

NOSELLA, P. **A escola de gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NOVAES, M. H. **Psicologia escolar**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. **In:** \_\_\_\_\_. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-43.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Alda. **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: Ed 1, v.1, 1993.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. **A música nas escolas mineiras dos anos 20**: um estudo a partir de sua legislação específica. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1712.htm>>. Acessado em: 15 set. 2009.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, p. 19-28, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Discutindo o ensino de música nas escolas: Os PCNs para o 3º e 4º ciclos e sua viabilidade. **In: Anais do VII Encontro Anual da Abem**. Recife: Abem, p. 61-72, 1998.

\_\_\_\_\_. **Musica(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Formação de professores**: uma discussão necessária. Disponível em: <[http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/palestraConferencistas/FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORES\\_UMA\\_DISCUSSAO\\_NECESSARIA.pdf](http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/palestraConferencistas/FORMACAO_DE_PROFESSORES_UMA_DISCUSSAO_NECESSARIA.pdf)>. Acessado em: 15 set. 2009.

PIAGET, J. (1954/1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo Del niño. **In:** G. Delahanty, & J. Pérez. (Comp.). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidad Autonoma Metropolitana, 1994. pp. 181-289.

PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes. **In:** PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação crítico colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação de docentes. *Educação e Pesquisa*. Set-Dez; 3(3), 2005, p.521-39.

PIRES, Nair. **As licenciaturas na área de música**: múltiplos olhares sobre a formação do professor. Dissertação em Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2003.

RABELLO, E. T. & PASSOS, J. S. **Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acessado em: 15 fev. 2010.

RINALDI, Carlina. **O currículo emergente e o construtivismo social**. As Cem Linguagens da Criança. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999, p.113-141.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Art Med. 1998.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books Inc, 1984.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **A música nos anos iniciais da escolarização: uma proposta para a formação e atuação do professor não especialista**. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss18\\_05.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss18_05.pdf)>. Acessado em: 10 mai. 2010.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

SERVA, M.; JAIME JR, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.1, p. 64-79, mai/jun 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial**. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JD5oOgN0vysJ:www.nesef.ufpr.br/arquivos\\_site/2008-06-25-12-19-35-Texto-Fil.-Severino.doc+%22trabalho+pedag%C3%B3gico+quer+dizer+isso%22&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JD5oOgN0vysJ:www.nesef.ufpr.br/arquivos_site/2008-06-25-12-19-35-Texto-Fil.-Severino.doc+%22trabalho+pedag%C3%B3gico+quer+dizer+isso%22&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acessado em: 07 ago. 2010.

SIGOLO, Sílvia Regina Ricco Lucato. Desenvolvimento e educação infantil: contribuições da perspectiva bioecológica. **In: ANGOTTI, Maristela. Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **Formação interdisciplinar: exigência sóciopolítica para um mundo em rede**. 2003. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/mundorede.html>>. Acessado em: 25 abr. 2010.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SOMMER R, AMICK T. **Pesquisa-ação: ligando pesquisa à mudança organizacional**. Brasília:UnB, 1984.

SOUZA, Jusamara. Parâmetros curriculares nacionais – ensino fundamental e médio: políticas e ações para o ensino de musica nas escolas. **In: Anais do VII Encontro Anual da Abem**. Recife: Abem, p.17-26, 1998.

SOUZA, Luciano de. **Música e educação formal: Uma Reflexão sobre a Implementação dos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://www.webartig>

os.com/articles/23595/1/musica-e-educacao-formal/pagina1.html>. Acessado em: 15 set. 2009.

SOUZA, Sérgio Augusto G. P. de. **Direitos humanos e os direitos da criança na ordem internacional**. São Paulo: USP, 2007.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEZOLIN, O. M. **Re-criando a educação: uma nova visão da psicologia do afeto**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **In: Anais do I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. João Pessoa: UDUFPB, 2003.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TIBA, I. **Quem ama, educa!** 131ª ed. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

\_\_\_\_\_. **Palestra ministrada em Curitiba**. 2009. Disponível em: <<http://www.forumspirita.net/fe/accao-do-dia/palestra-ministrada-pelo-medico-siquia-tra-dr-icami-tiba/>>. Acessado em: 25 abr. 2010.

TOURINHO, Irene. **Educação musical: parte integrante do currículo no ensino básico**. **In: 11º CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, Brasília. Anais...** Brasília: Federação de Artes Educadores do Brasil, 1998. p. 167-175.

VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity**. Longman Group Limited, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WAJSKOP, Gisela. O brinquedo como objeto cultural. **In: Educação infantil e cultura: a escola como espaço de sociabilização. Revista Pátio Educação Infantil**. Artmed. Ano 5. Novembro 2007/fevereiro 2008.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WEIS, Carlos. **Direitos humanos contemporâneos**. São Paulo: Malheiros, 1999.

WIGGERS, V. Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2002.

ZIMAN, J. **Conhecimento confiável**: uma exploração para a crença na ciência. Campinas: Papirus, 1996.

ZUIN, Antônio Álvaro. **Indústria cultural e educação**. São Paulo: Editora Editores Associados, 1999.

**ANEXO A**  
**QUESTIONÁRIO**

**Linguagem Musical: desvelando caminhos necessários para a formação de professores de educação infantil**

**I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)**

1. Nome do professor: \_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

3. Idade: ( )

4. Você gosta de musica? De que tipo?

\_\_\_\_\_

5. Nome da escola em que atua:

\_\_\_\_\_

6. Número de alunos na sua turma:

\_\_\_\_\_

7. Faixa etária de seus alunos:

\_\_\_\_\_

8. Qual é sua formação? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes e identifique o curso/área específica de sua formação.

( ) ensino médio completo – curso: \_\_\_\_\_

( ) ensino superior incompleto – área: \_\_\_\_\_

( ) ensino superior completo – área: \_\_\_\_\_

( ) pós-graduação – área: \_\_\_\_\_

( ) outra. Especifique: \_\_\_\_\_

9. Qual é seu tempo de serviço no magistério?

\_\_\_\_\_

10. Qual é seu tempo de serviço na educação infantil?

\_\_\_\_\_

11. Você atua em outros níveis de ensino além da educação infantil?

( ) Sim ( ) Não

Especifique: \_\_\_\_\_

12. Você teve algum tipo de formação musical?

( ) Não ( ) Sim

Especifique: ( ) no ensino médio

( ) na graduação

( ) em escolas de musica

( ) em cursos de formação continuada

( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**13. Você canta ou toca algum instrumento musical?**

Não     Sim

**Especifique:** \_\_\_\_\_

**14. Você tem participado de cursos, oficinas, seminários ou encontros na área de música?**

Não     Sim

**Especifique:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15- Gostar de música/ saber cantar/ tocar um instrumento é um “dom” ou se “aprende”?**

Não     Sim

**Justifique:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**16- A linguagem musical contribui para o desenvolvimento integral da criança pequena?**

**Em que sentido?**

Não     Sim

**Justifique:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**17- Qual sua concepção/visão de como a criança “entra” no mundo musical? Justifique:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**II- DADOS SOBRE AS ATIVIDADES MUSICAIS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**1. Em que nível(eis) da educação infantil você atua nesta escola? Assinale todas as alternativas pertinentes.**

- Pré I  
 Pré II

**2. Você realiza atividades musicais na educação infantil?**

- Não     Sim

**3. Caso você realize atividades musicais, que tipo de atividades você desenvolve? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes**

- audição de musicas  
 dança  
 canto  
 atividades para o desenvolvimento da percepção auditiva ( altura, duração, intensidade e timbre)  
 movimentação  
 construção de instrumentos  
 execução de instrumentos musicais  
 pesquisa sonora  
 execução de musicas para formação de hábitos( lanche, fila, higiene etc)  
 composição ou criação de musicas  
 visitação a espetáculos musicais  
 sonorização de histórias  
 visitas a escolas de musica, orquestras, corais ou outras instituições musicais  
 jogos cantados  
 outros. Especifique: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**4. Caso você realize atividades de audição de musicas, que tipo de repertório você utiliza?**

**Assinale as alternativas pertinentes:**

- musica popular  
 canções infantis  
 canções folclóricas  
 musica erudita  
 musica instrumental  
 outros.

**Especifique;** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. As atividades musicais realizadas são:**

- esporádicas  
 regulares  
 outros

**Especifique:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6. Caso as atividades musicais sejam realizadas esporadicamente, a que se destinam? Assinale todas as alternativas pertinentes**

- apresentação em datas específicas(dias das mães, dia dos pais, festas juninas, natal etc)
- mostras artísticas (festas da escola, etc)
- execução de hinos oficiais
- hora cívica (culto à bandeira, etc)
- outros

**Especifique:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**7. Caso as atividades musicais sejam permanentes, qual a carga horária destinada a elas?**

- 1 aula por semana
- 2 aulas por semana
- outra.

**Especifique:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8. Em que local você realiza as atividades musicais?**

- na sala de aula
- em uma sala específica de musica
- no parque
- no pátio
- em outros locais.

**Especifique:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**9. Quais são os recursos disponibilizados pela escola para a realização das atividades musicais? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.**

- televisão
- instrumentos de sucata
- instrumentos de percussão (tambor, triangulo, bumbo, chocalho, etc)
- piano ou teclado
- violão
- flauta doce
- aparelho de som
- vídeo cassete
- DVD
- material didático (livros de musica, partituras musicais, etc)
- outros

**Especifique:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**10. Você conhece a proposta de música contida no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI)?**

Não  Sim

**11. Caso você conheça a proposta de música contida no RCNEI, você a utiliza no seu contexto de sala de aula?**

Não  Sim

**Justifique sua resposta:**

---

---

---

---

**12. Você tem enfrentado alguma dificuldade para desenvolver o ensino da música na educação infantil?**

Não  Sim

**Justifique sua resposta:**

---

---

---

---

---

### III- OBSERVAÇÕES ADICIONAIS

**1. Dados que você deseja acrescentar:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**SUA PARTICIPAÇÃO FOI MUITO IMPORTANTE**