

**UFSM**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO E NAS  
PRÁTICAS DAS  
PROFESSORAS**

**Eduardo Guedes Pacheco**

**PPGE**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**2005**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

# **EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS**

Por

Eduardo Guedes Pacheco

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, Área de Concentração de Formação de Professores, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS) como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil  
2005

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
Aprova a Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS  
DAS PROFESSORAS**

elaborado por  
**Eduardo Guedes Pacheco**

Como requisito para a obtenção do grau de

**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Esther Sulzbacher Wondracek Beyer – UFRGS**

---

**Prof. Dr. Fábio da Purificação de Bastos – UFSM**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Wilke Freitas Garbosa - UFSM**

Santa Maria, junho 2005

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Nei Fernandes Pacheco e Ione Guedes Pacheco, que nunca mediram esforços no seu apoio e ajuda para que eu e meu irmão alcançássemos nossos sonhos.

A minha esposa, Maria Inês da Silva, que sempre está a meu lado, compartilhando as tristezas e alegrias impostas pelos caminhos que escolhi para a minha vida.

Aos meus amigos, que desde o primeiro acorde que dedilhei, do primeiro tambor que toquei, da primeira apresentação que realizei e da primeira aula que ministrei me apoiaram nas decisões da minha escolha profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha esposa, parceira em todos os momentos do processo de construção deste trabalho.

Aos meus pais, pela ajuda e pela coragem de apoiar um filho que escolheu a arte como forma de se expressar no mundo.

A Maria Julieta Jornada (Vovó), Benta Maria da Silva (sogra) e Sandra (tia madrinha) que me acolheram em sua família com todo o amor e carinho.

Às professoras participantes desta pesquisa por compartilharem comigo a certeza de que a mudança é possível.

As amigas, Beth, Mariângela e Ana Maria pela compreensão e paciência.

A minha grande amiga Ana Negrello, que me ajudou desde o primeiro dia que entrei no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

A minha orientadora, Prof. Dr<sup>a</sup> Claudia Ribeiro Bellochio, que muito mais que uma orientadora, mostrou-se uma grande amiga e parceira.

E ao meu grande amigo Denis Abreu, responsável por me apresentar o mundo da educação infantil, mundo da educação através da sua música.

## RESUMO

Esta pesquisa trata da possibilidade de construção de um processo de formação em educação musical para professoras atuantes em turmas de educação infantil. Sob a temática de “Educação Musical na Educação Infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras”, o estudo teve por objetivo geral investigar o desenvolvimento de ações pedagógicas em educação musical a partir da constituição de um grupo de professoras atuantes em turmas de educação infantil. Como objetivos específicos apresentam-se: a) problematizar as concepções que orientam as práticas educativas das professoras que atuam em turmas de educação infantil e b) investigar o processo de formação e ação em educação musical das mesmas. O caminho metodológico foi a investigação-ação educacional. A escolha revela a intenção de que o trabalho pudesse contribuir com a realidade pesquisada, propondo uma aproximação do pesquisador em relação às situações investigadas mas também possibilitando que as professoras, sujeitos deste processo investigativo, pudessem participar das tomadas de decisões sendo investigadoras de suas próprias práticas. O trabalho foi realizado no Núcleo de Educação infantil Ipê Amarelo, localizado no campus da Universidade Federal de Santa Maria. Fizeram parte do grupo de investigação quatro professoras atuantes em turmas de educação infantil. A espiral auto reflexiva norteou a orientação para a organização do processo de investigação. As reuniões de planejamento serviram para as discussões referentes à organização dos planejamentos das práticas educativas e possibilitaram a criação de situações de aprendizagem musical para as professoras. Nas reuniões também aconteceram as reflexões sobre as atividades realizadas, encaminhando o replanejamento das mesmas. Durante o processo foi possível perceber que as professoras conseguiram superar as concepções que atribuíam à educação musical um papel de coadjuvância no processo educativo. As discussões propostas nesta dissertação evidenciam a possibilidade de que, através da constituição de um grupo de investigação-ação, as professoras que atuam em educação infantil podem desenvolver ações pedagógicas em educação musical nesta etapa da educação básica.

## **ABSTRACT**

This research deals with the possibility of a formation process construction in Musical Education for acting teachers in children education classes. Under the theme “Musical Education in Children Education: an investigation-action in the formation and the practice of the teachers”, this project had as main objective to investigate the development of pedagogical actions in Musical Education from the constitution of an acting teachers group in children education classes. The specific objectives are presented: a) to problem the conceptions that guide the educational practices of the teachers who act in children education classes and b) to investigate the formation and action process in musical education of these. The methodological pathway was the educational investigation-action. The choice reveals the intention that the work could contribute to the researched reality, proposing an approach by the researcher concerning the investigated situations but also making possible that the teachers, subjects of this investigating process, could participate in the decision taking as investigators of their own practices. The work was carried out in the Ipe Amarelo Child Education Nucleus, located in the campus of Universidade Federal de Santa Maria. Four acting teachers of the children education classes were part of the investigating group. The self-reflexive spiral guided the orientation for the investigation process organization. The planning meetings served the discussions concerning the educational practices planning organization and made possible the creation of musical learning situations for the teachers. In the meetings, reflections about the carried out activities also happened, redirecting their re-planning. During the process it was possible to notice that the teachers were able to overcome the conceptions that were attributed to the musical education, a co-acting role in the educational process. The proposed discussions in this dissertation give evidence to the possibility that through the constitution of an investigation-action group, teachers who act in children education may develop musical education pedagogical actions in this phase of basic education.



## **LISTA DE TABELAS**

Reuniões de Planejamento – espaço dialógico.....	66
--	----

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	04
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	05
<b>RESUMO</b> .....	06
<b>ABSTRACT</b> .....	07
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	65
<b>SUMÁRIO</b> .....	09
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b> .....	16
1.1 Concepções sobre a infância.....	16
1.2 Entendimentos sobre o que é educação infantil.....	22
1.3 Formação de professoras para educação infantil.....	32
<b>2. EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORAS</b> .....	38
<b>3. CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	50
3.1 A investigação-ação educacional .....	50
3.2 Instrumentos de coleta de dados.....	60
3.3 Núcleo de Educação infantil Ipê Amarelo.....	61
<b>4. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL</b> .....	64
<b>4.1 O espaço das práticas educativas</b> .....	64
4.1.1 A organização.....	71
4.1.2 Ouvindo música.....	76
4.1.3 Tocando.....	85

<b>4.2 O espaço da construção pela investigação-ação</b> .....	95
4.2.1 Construindo conhecimento através do diálogo .....	95
4.2.2 Uma contribuição para a discussão sobre formação continuada em educação musical.....	99
<b>CONCLUSÃO</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como enfoque uma investigação-ação que visa contribuir para a formação em educação musical de um grupo de professoras atuantes em turmas de crianças de 4 a 6 anos de idade.

Essa temática começou a ser gestada no ano de 1993, quando passei a atuar como professor de música em turmas de crianças pequenas<sup>1</sup>.

Como docente responsável por essa área de conhecimento em várias escolas de educação infantil, passei a perceber que os entendimentos dos professores sobre a presença da música na escola não estavam em sintonia com as minhas idéias e concepções sobre o tema, bem como não acompanhavam o avanço das pesquisas e reflexões na área. Assim, atuando em várias instituições, como profissional responsável pela área de Educação Musical, não foram raras as vezes em que as minhas aulas foram identificadas, por outros professores, como momentos de descanso e lazer para os alunos. Da mesma forma, em outras situações, fui solicitado por colegas de escola a ensinar músicas voltadas para o reforço de outras áreas.

Outro elemento importante na reflexão sobre esta temática está relacionado a minha participação na organização de festas e de datas comemorativas nas escolas em que trabalhei. Além de ensaiar com as crianças para as apresentações, sempre foi cobrada a minha presença pessoal como professor e músico responsável para a animação desses eventos. Sob esses aspectos de descanso, lazer e festa a música passava a assumir um patamar de grande relevância, podendo até ocupar, na organização das atividades da escola, o espaço de outras atividades para a realização de ensaios e preparação para as apresentações.

Durante muitos anos, pude perceber que essas idéias se repetiam e que representavam concepções que muitos professores que atuam na educação infantil têm sobre o papel da música nessa etapa educativa.

A partir dessas vivências, passei a me questionar se esses docentes utilizavam, a música nas suas práticas pedagógicas, para além da minha atuação. E, se a utilizavam como a concebiam e a organizavam dentro do contexto do processo educativo?

---

<sup>1</sup> “Crianças pequenas” refere-se a crianças que freqüentam a educação infantil (0- 6 anos)

Na busca de respostas para essas inquietações, lancei um olhar mais atento e cuidadoso para as ações dos professores e práticas educativas nas escolas que envolviam a música. Pude perceber que as ações pedagógicas dos educadores infantis vinculam-se ao entendimento pessoal que têm sobre o papel da música na escola. Muitas vezes, tais entendimentos estão diretamente relacionados com as suas trajetórias pessoais como alunos na sua vida escolar. Eles relacionam a utilização da música como elemento de reforço para o trabalho com outras áreas ou como forma de terapia, na função de acalmar as crianças ou mesmo organizá-las. Sendo assim, as ações musicais desses docentes, na maioria dos casos, atribuem à música um papel de coadjuvância no processo educativo, desconsiderando-a como área de conhecimento que pode estar contribuindo para o conjunto de saberes que potencializam a formação proposta pela educação infantil.

Evidentemente, a discussão sobre o papel da música na educação não nasce com as minhas preocupações. Podemos encontrar na literatura trabalhos que vêm apontando a importância dessa linguagem e seus papéis no processo educativo. Esses centram-se na relevância que a música, enquanto área de conhecimento, pode assumir dentro da vida escolar. Pesquisadoras como Penna (1999), Souza et al (2002), Beineke (2002) têm buscado entender como a linguagem musical pode estar inserida nas ações educativas, levando em conta que essa área pode contribuir para o desenvolvimento humano, a partir das suas especificidades, e não como suporte para a realização do trabalho de outras disciplinas. Encontramos em Beyer (2001), Brito (2003), Costa; Pedrosa (2004) e Ilari (2002; 2004) essa discussão, levando em conta as especificidades da educação infantil. Nos encontros nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), existe um grupo de trabalho voltado para a discussão sobre educação musical e educação infantil.

Mas, apesar da relevância desses trabalhos para o debate sobre a presença da música na educação, parece-me que a distância entre as questões propostas por essas pesquisas e os aspectos referentes às práticas educativas e suas relações com a formação musical dos professores não especialistas em música ainda é muito grande. Constatado assim que, apesar de serem muito freqüentes as ações musicais realizadas por professores de turmas de crianças pequenas, são poucos os trabalhos que têm focalizado a formação musical desses profissionais.

Nos trabalhos de Bellochio (2000, 2003) encontrei uma contribuição mais próxima para a construção da idéia desta pesquisa. Esta diz respeito à formação

musical de professores não especialistas em música, com graduação em Pedagogia. No caso dos trabalhos dessa pesquisadora, formação inicial para a docência em ensino fundamental.

Entendo que a importância da formação musical para professores de educação infantil passa pela necessidade de que suas práticas musicais possam estar contribuindo para a formação integral dos alunos e alunas dessa etapa educativa. Através de uma formação mais sólida, esses docentes poderão estabelecer relações entre a música e o processo educativo, integrando a educação musical no contexto maior de suas práticas pedagógicas. E, para que isto possa acontecer, os docentes além de aprender música, que envolve executar (tocar e cantar), apreciar (ouvir), criar (compor) e discutir os aspectos sociais e culturais que envolvem esses fazeres, devem ser capazes de criar as conexões necessárias entre a música, enquanto área de conhecimento e o processo educativo. Assim, através das suas especificidades, a educação musical pode passar a fazer parte dos planejamentos desses professores, colocando a educação musical como parte integrante dos seus planejamentos pedagógicos.

Dessa forma, pensar a formação musical desses docentes é estar discutindo como se pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação musical oferecida para crianças pequenas, além de oferecer a esses meninos e meninas a oportunidade de entrar em contato com uma linguagem expressiva que contribui para a relação deles com o mundo no qual estão inseridos.

Da mesma forma, entendo que a formação musical de professores pode contribuir para sua formação profissional e pessoal. Os aspectos que essa formação pode oferecer contemplam não só a discussão sobre a construção de uma área de conhecimento e sua inclusão nas práticas educativas, mas também podem levar os docentes a criar novas formas de interpretar e se relacionar com a educação e com a realidade a partir das especificidades características da linguagem musical.

Com base no exposto, a realização da pesquisa aconteceu a partir da organização de um grupo colaborativo de investigação. O trabalho inseriu-se na formação inicial, na área de Educação Musical, junto a um grupo de professoras estagiárias da educação infantil. Aponto duas questões norteadoras derivadas dessa preocupação temática.

**Qual a compreensão que os professores atuantes nas turmas de educação infantil<sup>2</sup> têm sobre o papel da música nos processos educativos?**

**Quais as possibilidades de construção de um processo de formação em educação musical para professores que estão atuando em turmas de educação infantil?**

A partir dessas preocupações, os objetivos desta pesquisa apontam para:

Objetivo Geral

**Investigar o desenvolvimento de ações pedagógicas em educação musical a partir da constituição de um grupo de professoras atuantes em turmas de educação infantil.**

Objetivos Específicos

**a) Problematizar as concepções que orientam as práticas em educação musical de professoras que atuam em turmas de educação infantil.**

**b) Investigar o processo de formação e ação em educação musical, via investigação-ação, junto a professoras que atuam em turmas de educação infantil.**

Com isso, esta pesquisa teve a intenção de buscar transformações que visassem à melhoria das práticas musicais dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, através de um processo de investigação-ação. Além de buscar contribuir para a formação dos professores, procurei discutir como a educação musical pode se tornar mais significativa no processo educativo.

Estruturalmente, a dissertação está organizada em quatro capítulos .

O primeiro capítulo trata da Infância e suas concepções e das possíveis relações dessas concepções com a organização da educação infantil no Brasil. Na parte referente à Infância, realizo um resgate das concepções do ser criança e de como essas contribuem para a estruturação de propostas para a educação desses sujeitos. A seguir, com base em autores que abordam essa área, apresento o entendimento que se tem sobre a educação infantil, refletindo sobre as concepções que conduzem à realização do trabalho nesse nível de ensino. Encerrando esse

---

<sup>2</sup> Refere-se a crianças de 4 a 6 anos que freqüentam a Núcleo de Educação infantil Ipê Amarelo.

capítulo, trago discussões referentes à formação de professores que atuam nesse espaço educativo.

O segundo capítulo apresenta algumas relações entre a educação musical e a educação infantil. Debato a presença de algumas práticas musicais existentes em escolas de educação infantil. Logo após, abordo questões referentes às práticas musicais dos professores atuantes nesses espaços. E, por fim, comento a possibilidade de formação em educação musical através de um processo de investigação-ação com os professores atuantes em turmas de educação infantil.

O terceiro capítulo apresenta o caminho metodológico escolhido para a realização da investigação, bem como a proposta de organização e realização do trabalho. Encerro apresentando o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, lugar onde a investigação ocorreu.

No quarto capítulo, discuto os resultados obtidos na realização da pesquisa e dialogo sobre uma proposta de formação continuada em educação musical para os profissionais da educação infantil. Concluo argumentando que a investigação-ação se constitui em uma possibilidade de construção de um processo de formação em educação musical para professoras que atuam nessa área.

Ao final, apresento as conclusões referentes à realização desta investigação-ação educacional e apresento algumas sugestões para novas pesquisas referentes à formação em educação musical de professoras atuantes em turmas de educação infantil.



# 1 - INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Penso ser importante para a realização de um processo de investigação-ação na educação infantil compreendermos quais as concepções que orientam alguns entendimentos sobre a infância e como esses entendimentos influenciam as propostas de educação infantil no Brasil.

## 1.1 Concepções sobre a infância

Entender algumas das concepções sobre a criança e seu estado de infância depende diretamente da compreensão que temos das relações estabelecidas nas configurações de uma sociedade. Em sentido mais amplo, as relações políticas, sociais e culturais é que vão delinear como e qual o espaço que a criança ocupa no meio social. Ao lançarmos um olhar sobre como a sociedade concebe o ser criança poderemos compreender, em parte, como se concebe a educação dessas pessoas. Segundo Kramer (1984, p. 18), “a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade”.

Antes do séc. XVII, as crianças não despertavam interesse especial dos grupos sociais. Nesse momento da história, a infância estava misturada à vida do grupo e, portanto, dos adultos, sem que as crianças recebessem atenção especial. A vida em grupo regia as relações sociais e raramente se percebem referências às crianças nas representações iconográficas. Nesse cenário, a infância não era identificada como um período do desenvolvimento humano, mas, sim, como um período de expectativa em relação à sobrevivência e futuras inserções no mundo dos adultos. Assim sendo, a infância era entendida como “um período de transição” (ARIÈS, 1978, p. 52). Outro fator é que a representação da infância não tinha longevidade.

É com o início da Modernidade que essa concepção de infância começa a tomar novos contornos a partir das mudanças sociais geradas pelas transformações nas formas de produção, as quais ditaram o surgimento de outras regras para as organizações sociais.

Até meados do séc. XVIII, o espaço reservado à família não estava limitado às casas e relação de consangüinidade. Neste período, o conceito de família representava “um espaço aberto onde tinham trânsito livre pais, filhos, criados,

servidores ou empregados, amigos e protegidos e mais visitantes (esses não tinham hora, nem chegada, nem saída)” (REDIN, 1998, p. 15). A casa era um lugar público. “Essa casa se prestava a tudo e era, de fato, um lugar público onde se elaborava uma vida social muito densa” (ibidem). Desta forma, a criança participava de todas as atividades e acontecimentos, sem a necessidade de lhe ser dada atenção ou tratamento especial.

A responsabilidade de educar não estava centrada só nos familiares. Em muitos casos crianças pequenas, na condição de aprendizes, eram enviadas para outras famílias, as quais deviam educá-las. Isso decorre do fato de que as regras que regiam a família se guiavam por conceitos morais e sociais, muito mais do que sentimentais. Segundo Redin (1998, p. 17), “a transmissão dos saberes e das culturas se fazia pela aprendizagem direta, por impregnação, não se fazia separada de uma comunidade onde se assumia sua parte de atividades e ao ritmo da qual se contribuía.” É a partir do séc. XVIII que a criança passa a ocupar um espaço especial no meio familiar.

A reorganização das relações sociais na Idade Moderna estabelece um novo indicativo para a concepção de infância. Com o advento da Revolução Burguesa, os princípios do Iluminismo e a instauração dos modos de organização social e familiar das sociedades industriais, a identidade e a imagem da criança se modificam, acompanhando as demandas das novas estruturas sociais em formação.

O espaço público passa a ter outro sentido. O que eram considerados grandes lugares de encontros passam a ser limitados por uma nova organização. As famílias passam a limitar seus ambientes com cercas e muros. O que era de todos passa a ter um sentido de privacidade. A privacidade e o intimismo passam a ser valores da sociedade e a família assume esta expressão, trazendo para si, no seu interior, a responsabilidade pelas suas crianças. Aliada a esta nova configuração, a Revolução Industrial imprime novas necessidades sociais. Dentre elas, a formação de mão-de-obra qualificada para as fábricas. Desta forma, a educação passa a ter a função de preparar pessoas para um trabalho mais qualificado nestes novos espaços.

O que era de responsabilidade de todos na sociedade medieval, passa a ser de responsabilidade do Estado na sociedade moderna. Com o início da Modernidade, a educação passa a exercer outra função: tirar as crianças da rua. Diferente de antes, em que a responsabilidade de educar estava diluída entre todos

os adultos, a era industrial propõe que essa atividade passe para os cuidados de pessoas específicas. A partir desse momento, as crianças passam a receber uma atenção que as tira do convívio das ruas e as coloca em um espaço específico para a sua aprendizagem. Segundo Ariès, os colégios

[...] se tornaram, no início dos tempos modernos, um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. (ibidem., p.164)

O início da Idade Moderna traz consigo mudanças que vão transformar as concepções sobre a infância. Essas transformações vão modificar as formas de atendimento e educação. As necessidades impostas pela Modernidade fazem com que o papel da educação influencie a construção de uma nova identidade e categoria social para a criança. Com a transformação das formas de produção, é imperativo que a educação possa garantir a formação de pessoas capacitadas para o exercício do trabalho que esse tipo de organização impõe. Essa necessidade faz com que a educação seja condição para o desenvolvimento da sociedade moderna. Se esta ajuda a construir uma nova concepção sobre a criança, o novo formato que passa a configurar o sistema de educação também contribui para a nova identidade. Ao mesmo tempo em que esse sistema de educação passa a ser responsável pela formação dessas crianças, a sua organização influencia as concepções sobre a infância. Os sistemas de organização, níveis e graus de especialização têm uma ligação direta com a consolidação da infância como fase da vida. Ao se propor em níveis diferenciados de aprendizado, separação por idades e ao atribuir a pessoas específicas a responsabilidade da educação, a infância passa a ser entendida como período específico do desenvolvimento humano.

A concepção discutida até agora é aquela fruto das transformações ocasionadas pelas mudanças nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais promovidas pela revolução industrial. Segundo Tomazzetti (2004, p. 65), ao discutir a institucionalização da infância

[...] se atribui o surgimento de sua primeira institucionalização, decorrente da imbricada relação entre a instauração de novas formas de organização social (a revolução burguesa e industrial) e a interiorização das normas dessa nova ordem social.

Mas, essas relações já não encontram espaço nos tempos de hoje. O séc. XXI traz consigo mudanças com relação aos princípios da Modernidade. As relações econômicas e políticas trazidas pela revolução industrial dão lugar a outras, tais como novos modelos nas relações trabalhistas e o acesso às novas tecnologias, que também vão influenciar na concepção sobre a infância e o tratamento dispensado a ela. Cabe aqui o seguinte questionamento: “Mas ainda existe infância?” (TOMAZZETTI, 2004, p. 66).

Acredito que ainda exista infância. Mas parece-me claro que a concepção construída na Modernidade dá espaço para outras concepções. Aquela criança que só pode ser amada, que depende dos adultos para tudo e só cumpre um papel de obediência na relação com os seus pais não representa o modo como as crianças do século XXI se relacionam com o mundo de hoje (TOMAZZETTI, 2004). A criança da atualidade não é um ser ingênuo. Pelo contrário, ela é participativa e, tanto quanto é influenciada, influencia a realidade da qual participa. Mas a peculiaridade dos tempos atuais se refere às diversas realidades que compõem o mundo no qual as nossas crianças podem estar inseridas.

O que contribui para a construção de uma concepção atual da infância está diretamente ligado a como as crianças do nosso tempo interferem no mundo no qual vivem. Existem, pelo menos, duas formas de interpretarmos como as crianças do nosso tempo se relacionam com a realidade que contribuem para uma reflexão sobre a concepção de infância na atualidade. (TOMAZZETTI, 2004)

Uma dessas concepções sobre infância é aquela ligada às crianças que têm acesso ao mundo da multimídia. Ao invés de perdas nesse universo, temos guias para os adultos analfabetos nessa cultura. A outra concepção é aquela que as crianças vivem nas ruas, do trabalho precoce, da independência e autonomia pela falta e ausência de quem faça por elas.

Penso que não podemos estabelecer de forma categórica que as crianças que pertencem a um tipo de infância não tenham experiências referentes ao outro tipo. Mas, acredito que podemos perceber que ambos os tipos proporcionam particularidades na forma como interferem na construção da identidade desses sujeitos. Nos dias de hoje existem crianças que possuem acesso às inovações tecnológicas, tornando-as fluentes nos meios de comunicação pautados pela Informática, oferecendo possibilidades diversas de entretenimento e alternativas no seu processo de educação formal. As crianças que não têm a sua disposição as

oportunidades para interagir com essas novas tecnologias têm outras formas de desenvolver as suas potencialidades.

Entendo que as inovações tecnológicas apresentam uma inclinação para uma forma de estar no mundo voltada para a individualidade. As novas tecnologias propõem que os diálogos aconteçam de forma virtual, à distância, diferentemente das crianças que têm no coletivo a sua forma de estar no mundo. Enquanto uma criança está na frente do computador brincando, a outra está na rua correndo. Um ponto importante a ser ressaltado é que as novas tecnologias, na sua grande maioria, adotam sistemas que não permitem o exercício da criatividade já que elas têm programas fechados, nos quais as possibilidades de mudança só cabem à empresa dona do produto.

Sendo assim, as crianças que possuem o acesso ao mesmo tempo que se apropriam de uma técnica para poder usufruir dessa tecnologia, não podem exercitar a sua criatividade através dela. Por outro lado, as crianças que não possuem acesso às novas tecnologias vivem situações as quais exigem que muitas habilidades sejam invocadas no seu dia-a-dia. Uma criança identificada com esse tipo de infância tem, por exemplo, um senso de direção diferenciado do das crianças que têm o lazer relacionado a estar em frente a um computador.

Na maioria dos casos das famílias de baixa renda, os seus filhos vão para a escola caminhando e sozinhos. Não é estranho vermos crianças pequenas atravessando ruas ou até mesmo usufruindo de transportes públicos para chegar à escola, diferentemente das crianças com maior poder aquisitivo, que também, na maioria dos casos, dependem de adultos para ser conduzidas até o local onde estudam. Ao brincar com um jogo eletrônico, a noção de espaço e distância é exercitada de forma virtual. O correr, o pular não são reais. O jogo propicia uma simulação. Uma criança da infância com menor poder aquisitivo monta o seu brinquedo, arruma a sua bicicleta e inventa suas brincadeiras, enquanto a criança com maior poder aquisitivo ganha os brinquedos prontos e brinca no interior dos condomínios fechados.

Frente ao exposto, acredito que não podemos afirmar que atualmente exista só uma concepção sobre a infância. Nos dias atuais, as concepções que regem o tratamento dado às crianças do nosso mundo estão ligadas a sua posição no mundo sócioeconômico e cultural. Aquelas que não têm poder econômico estarão sujeitas a tratamentos diferenciados daquelas que o têm. Podemos perceber essas diferenças

quando estamos tratando da educação. Infelizmente, constatamos essa diferença no próprio tratamento que o poder público dá às comunidades de baixo poder aquisitivo. Basta olharmos para como uma escola que fica localizada na periferia da cidade é tratada pelos órgãos governantes. Ela possui condições muito inferiores a uma escola, da mesma rede pública, que está localizada em um bairro de condições econômicas mais favoráveis.

Atualmente, além de não poder usufruir das inovações tecnológicas, uma criança pobre terá dificuldades para ter acesso a serviços de saúde básica, por exemplo, pois, o que pode garantir o acesso a uma saúde de qualidade está diretamente ligado a quanto as pessoas podem pagar por esse serviço. Assim, o acesso aos bens econômicos vai ser um fator relevante no tipo de infância que as crianças do nosso mundo possam vir a ter.

Ao entendermos como as concepções sobre a infância contribuem para a construção de ações referentes à educação das crianças pequenas, poderemos construir um caminho que viabilize um processo de reflexão sobre como e por que a educação infantil se constitui no nosso país. E, a partir dessa compreensão, criar possibilidades de análise que nos permitam contribuir para que essa etapa do processo educativo colabore, de forma significativa, para o desenvolvimento dos seus alunos e alunas.

## **1.2 Entendimentos sobre o que é Educação Infantil**

A busca por entendimentos sobre o que é educação infantil remete à necessidade de compreendermos como, ao longo da história, as instituições responsáveis pelo cuidado de crianças pequenas concebem suas ações referentes ao tratamento dessas.

Penso ser importante ressaltar que as questões que aqui apresento não inauguram as discussões sobre este tema. Beyer (1998) em “O ensino de música na Educação Infantil” realiza uma análise sobre possíveis relações entre as políticas públicas e a educação infantil.

As instituições de educação infantil nascem na Europa, entre o final dos séculos XVIII e XIX, como parte de um movimento que gerou a construção de “um conjunto mais amplo que o sistema escolar” (KUHLMANN, 2001, p. 182). Essa nova organização tinha entre seus objetivos a qualificação da população para as necessidades emergentes de formação impostas pelas mudanças nos modos de produção, o início do capitalismo industrial. A revolução industrial traz consigo a necessidade de uma educação que preparasse as pessoas para o trabalho nas novas fábricas. Nesse contexto, as creches e pré-escolas faziam parte de um grupo de espaços educacionais composto pelas escolas profissionalizantes, a educação de jovens e adultos e o ensino primário.

Mas, o nascimento dessas instituições que cuidam da infância traz consigo particularidades que as diferenciam das demais. Os espaços de educação primária, voltados para crianças com mais idade, têm suas concepções pautadas pela tradição do Iluminismo e da Revolução Francesa orientados pelos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Os seus objetivos estavam ligados à “defesa da universalização do ensino – que promoveria a educação moral para todas as classes – como instrumento de cidadania e de fornecimento dos conhecimentos básicos aos processos produtivos da sociedade industrial” (KUHLMANN, 2001, p. 18). Já as instituições de educação infantil tinham, na sua maioria, uma orientação voltada para o atendimento da população pobre. Dessa forma, aparentemente, o caráter educativo voltado para a formação de cidadãos não está presente no surgimento dos lugares voltados para o cuidado da criança pequena. A sua ação está relacionada com a assistência de pessoas que não poderiam educar seus filhos de forma adequada. O Estado seria responsável pela formação de crianças, cujos pais

não poderiam arcar com o custo de sua educação. Sendo assim, o caráter assistencialista não se configura em uma ação sem compromisso educativo. “O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional” (KUHLMANN, 2001, p. 182). O surgimento do espaço dedicado à educação infantil tem, na sua origem, um compromisso com a educação. O que deve ser clarificado é a concepção de educação que orienta as suas ações. O fato de suas práticas apresentarem um cunho identificado com a assistência não tira dessas instituições o seu valor nem a sua intenção educativa. Pelo contrário, revela uma concepção de educação comprometida com valores e ideais de uma postura ideológica e política bem definida. Essa é percebida nas características representadas nas práticas dessas instituições.

Segundo Kuhlmann (2001), nesses lugares, defende-se que o isolamento em espaços em que a criança não possa ser contaminada pelos perigos que o convívio nas ruas lhes oferece é de grande importância para o seu desenvolvimento. A idéia é de que ela possa crescer de forma pura e tranqüila. Assim, a educação de crianças estava voltada para uma formação muito mais moral do que intelectual.

Outra característica diz respeito à qualidade da educação oferecida às crianças pequenas, economicamente de baixa renda. Para os pobres, a educação oferecida deveria ser de baixa qualidade, pois uma formação mais sofisticada poderia deslocar essas pessoas, e não prepará-las para a vida que viriam a ter no futuro. Esses entendimentos revelam concepções sobre a importância e os objetivos a serem traçados na formação de crianças pequenas pobres.

O surgimento dos espaços voltados para a educação infantil tem um compromisso educativo. O que cabe ressaltar é que este não é igual ao da educação oferecida aos economicamente favorecidos. Essa diferença representa não só um entendimento sobre a educação mas também uma opção no que diz respeito a como e por que educar. Dessa forma, pensar que a assistência não se configura em atitude educacional seria realizar uma análise ingênua dos espaços dedicados aos cuidados das crianças pequenas.

Moncorvo Filho, apud Kramer (1984), afirma que na história do Brasil podem ser identificados três períodos distintos referentes ao tratamento dado à infância brasileira.



Durante o 1º período, do descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela “infância desditosa”, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto da alternativa de atendimento existentes.

O 2º período, de 1874 até 1899, se caracteriza, sobretudo, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos que tratavam do atendimento à criança

No 3º período, se intensificaram os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. Durante as duas primeiras décadas desse século várias instituições foram fundadas e diversas leis, promulgadas, visando a atender a criança. (ibidem, 1984, p. 51)

No 1º período, o atendimento oferecido à criança estava relacionado com a idéia de menor desvalido. Instituições como a Casa do Expostos ou a Roda<sup>3</sup> se dedicavam ao cuidado de crianças de pouca idade. A atuação desses órgãos se baseava no Código Civil da época que relacionava “a idéia de menor desvalido com a de menor delinqüente ou criminoso” (KRAMER, 1984, p 52). A solução dos problemas estava relacionada com a tomada de medidas repressivas. A atuação do Estado, no que se refere ao cuidado das crianças brasileiras, era recheada de descaso e falta de interesse.

O alto índice de mortalidade infantil é um dos problemas que atinge a infância brasileira. Mas, as primeiras atitudes a ser tomadas no país não partem do poder público. São os higienistas que, na tentativa de mudar essa situação, promovem as primeiras iniciativas. Esse quadro é o que caracteriza o 2º período do cuidado às crianças no Brasil.

Os projetos dirigidos por médicos e higienistas, na tentativa de diminuir a mortalidade infantil, estavam baseados em valores preconceituosos. Crianças negras tinham valores diferenciados das crianças brancas da sociedade. Esses entendiam que o elevado número de morte dos menores estava ligado ao nascimento de filhos de uniões ilegítimas, como, por exemplo união entre escravos e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual por parte das mães. Defendia-se que uma família padrão, de acordo com os valores da época, era a solução para os problemas da infância brasileira.

Podemos perceber, segundo Kramer (1984), que algumas iniciativas voltadas para o atendimento das crianças são organizadas por grupos privados. São as Associações de Médicos e Associações de Damas Beneficentes que tentam

---

<sup>3</sup> Roda ou Casa dos Expostos: casas criadas para abrigar almas inocentes que tivessem sido abandonadas (KRAMER,1984)

amenizar as condições de vida dos menores e buscam alternativas para o descaso do Estado.

É ainda durante o 2º período, que as idéias de proteger a infância começam a ganhar espaço. Instituições como o Azilo de Meninos Desvalidos, fundado em 1875 no Rio de Janeiro e os três institutos de Menores Artífices, fundados no ano 1876 em Minas Gerais, representam ações isoladas que não conseguem dar conta da complexidade dos problemas de saúde e educação da criança pequena.

O 3º período é caracterizado pela tentativa de que o Estado passe a ser mais atuante no atendimento da infância. Em 1899, é criado o Instituto de Proteção à Infância do Brasil. Segundo Kramer, os objetivos desse instituto eram:

[...] atender os menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (Ibidem., 1984, p.54)

Mas, é só nos anos de 1908 e de 1909 que surgem a primeira creche e o primeiro Jardim de Infância no Brasil. Essa primeira creche estava voltada para o atendimento a filhos de operários menores de dois anos. A segunda Instituição é o Jardim de Infância Campos Salles, fundado no Rio de Janeiro.

A fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil e a criação dessas instituições acima citadas têm entre os seus objetivos:

[...] preservar a infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece e garantir à sociedade a permanência e a sucessão das vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento. (ibidem. , 1984, p 54)

Esse objetivo nos revela que, além de propor o atendimento, o Estado vislumbra na criança a possibilidade de um futuro melhor para a nação. Assim, ao assumir uma postura mais ativa em relação ao atendimento da infância, o poder público defende que a formação das crianças é um pré-requisito para o desenvolvimento do país. A busca pelo fortalecimento do Estado passa pela importância de oferecer uma educação capaz de preparar os jovens de hoje para o futuro. A criança passa a ser vista como redentora da Pátria, pois nasce “a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã” (KRAMER, 1984, p. 54).

Mas, ao mesmo tempo que na busca de fortalecimento do Estado os discursos ligados ao atendimento infantil apontam a educação da criança como um dos caminhos para a construção de uma Nação mais forte e desenvolvida, a compreensão que o poder público tem das relações sociais e dos problemas da sociedade o isentava de responsabilidades sobre os problemas existentes no país. O governo assume neutralidade e não associa os seus interesses aos de uma classe social específica. Pode-se perceber, nos educadores e pedagogos da época, uma identificação muito grande com a compreensão acima expressa. Nesse momento, o Brasil passa por uma mudança no que se refere ao acesso das pessoas à escola. A educação passa a ser vista como um caminho de ascensão social. O acesso à escola passa a ser defendido como um direito de todas as crianças. Nasce os movimentos que buscam uma alternativa para formas tradicionais de ensinar.

Como mais representativo, no ano de 1920, temos o movimento da Escola Nova. Mas, inicialmente a educação de crianças de zero a seis anos não fazia parte das ênfases do movimento. A essa parcela da população eram dedicados atendimentos oferecidos por instituições com características predominantemente médicas.

A partir dos anos 30, o Estado tenta consolidar a sua atuação no atendimento a crianças menores de 7 anos. A conjuntura política da época propõe uma transformação nas relações políticas e sociais. As regras que organizavam a economia do país passam a ter novas diretrizes. Esse novo cenário é acompanhado pelo interesse do poder público pela criança brasileira, esse percebido no teor das medidas burocráticas que passaram a ser tomadas a partir do surgimento do Estado Novo. O discurso proferido relacionava a assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento e fortalecimento do país.

Essa nova postura do Estado orienta a criação de um número expressivo de órgãos comprometidos com a assistência infantil. Antes de se vincularem aos setores da educação, esses tiveram ligação com o Ministério da Saúde, com o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com o Ministério da Previdência e Assistência Social e também com grupos ligados a iniciativas privadas.

O Departamento Nacional da Criança é um exemplo de órgão de assistência vinculado ao Ministério da Saúde. Suas atribuições estavam ligadas à coordenação

das atividades relacionadas à proteção da Infância, da maternidade e da adolescência. Sua criação ocorreu no ano de 1940.

Com um cunho caracterizado pelo assistencialismo, nasce em 1942 a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Nos primeiros anos, sua atuação esteve relacionada à criação de um Corpo de Defesa Civil em função da 1ª Guerra Mundial. Com o fim do conflito, no ano de 1946, suas ações passaram a se dirigir para o atendimento da maternidade e da infância através da família. Essa nova atuação a coloca na posição de órgão consultivo do Estado. Em 1966 foi transformada em fundação, a qual tinha a responsabilidade de promover a assistência à maternidade, à infância e à adolescência.

Outro exemplo é a OMEP (Organização Mundial para de Educação Pré-Escolar) brasileira, criada com aspectos voltados para o atendimento escolar. Foi fundada no Rio de Janeiro no ano de 1953, articulando cursos de formação para professores que fossem trabalhar com crianças pequenas com cursos pré-escolares, ambos dirigidos por pessoas voluntárias. Representa um exemplo da iniciativa de grupos não governamentais no atendimento a criança pequena. Essa instituição, ainda hoje, é um órgão sem fins lucrativos que tem nos seus objetivos a educação de crianças menores de 7 anos.

Com esses movimentos organizados e institucionalizados, novos entendimentos sobre a educação de criança com menos de sete anos podem ser percebidos nas Leis que regem os caminhos da educação brasileira.

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira apresentava dois artigos dedicados à educação dessas crianças. Entretanto, é na Lei 5.692/71 que se percebe a intenção do Estado de construir uma política para a educação infantil. Na Lei está expresso que:

[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases, artigo 19, parágrafo 2º 1971)

O enfoque dado à educação das crianças pequenas acompanha um novo entendimento sobre a relação que essa etapa educativa tem com as demais fases do processo de educação. A educação pré-escolar passa a ser entendida como uma possibilidade de se compensarem as dificuldades que a criança carente tem na sua vida escolar. A pré-escola passa a ser compreendida como a solução dos problemas

percebidos no 1º grau. Essa concepção atribui à criança a responsabilidade pelo seu fracasso escolar. Dessa forma, a escola e as condições econômicas e políticas nas quais as crianças estão envolvidas são isentas de responsabilidade por seus fracassos escolares. Podemos perceber essa compreensão no parecer 2.018 do Conselho Federal de Educação, que trata da questão da defasagem escolar.

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

Esse parecer defende a importância de uma prática educativa compensatória, que tem por objetivos resolver os problemas do então 1º grau, suprimindo as carências de aprendizado, as quais prejudicavam o desempenho escolar nas etapas seguintes do processo educativo.

No final dos anos 80, o país passa por mais uma transformação. Dentro de um clima de euforia, causado pela sensação de retomada da democracia, a nova Constituição Brasileira impõe ao Estado o dever de cuidar das crianças com idade de 0 a 6 anos. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) essa responsabilidade é definida por uma lei específica para o cuidado de crianças pequenas. A Lei Federal nº 8.069/90, inciso IV do artigo 54 rege que: “O atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade se constitui em dever do Estado.”

Mas é somente com a Lei Federal nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que esse atendimento passa a fazer parte da Educação Básica, constituindo-se na sua primeira etapa, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Essa etapa passa a ser chamada oficialmente de educação infantil.

Para atender as proposições indicadas pela LDB (9394/96), o Ministério da Educação e do Desporto propõe um documento chamado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Esse documento se constitui em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil: 1998, p. 13).

Sendo assim, o Estado propõe uma concepção educativa para a criança pequena. Atualmente, as regulamentações e orientações para o funcionamento institucional da educação infantil são regidas pela LDB (9394/96).

A construção de um entendimento sobre a educação infantil também requer que tenhamos claras as concepções do ser criança que norteiam a elaboração dos objetivos educacionais propostos para tal nível de ensino. É a partir da forma como entendemos como estes sujeitos se relacionam com o mundo, como são construídos e ajudam a construir a realidade, que poderemos buscar compreender quais as especificidades desse espaço de educação. Entendo que esse nível de ensino deve ter uma proposta educativa voltada para um ser que possui especificidades e necessidades em um tempo presente. Compartilho com Segat (2002, p. 60) que “é preciso reafirmarmos nossa concepção de criança como cidadão, como sujeito histórico, como criadora de cultura e como produtora e produzida pela história.” Dessa forma, meninos e meninas de pouca idade são sujeitos que existem no tempo presente.

Os objetivos a ser traçados nesse espaço devem levar em consideração que essas crianças estão interagindo de diversas maneiras com o seu meio sócioeconômico e cultural. Concepções que consideram a criança como um sujeito do amanhã estão desrespeitando os aspectos e as formas de estar no mundo dessas pessoas. Entendo que a educação infantil deve ser um espaço voltado para a criança que “é” e “está” no mundo.

Uma das primeiras questões referentes à compreensão sobre a educação infantil diz respeito às ações necessárias por parte dos professores no que se refere ao atendimento dessas crianças. Segundo Kramer (2002, p. 136) “a criança é um ser dependente dos outros para a satisfação das suas necessidades durante um longo período de tempo, mas que, simultaneamente, fala desde cedo com linguagens.”

Cuidados com a higiene, com a saúde, fazem parte das ações realizadas no dia-a-dia em salas de aula da infância, e se configuram em parte importante do processo educativo. Dessa forma, são atitudes educativas todas as ações que comportam a organização de condições de desenvolvimento a esses sujeitos. Segundo Redin (1998, p. 49), “toda relação estabelecida com a criança, em qualquer idade, mediada pelo mundo dos objetos, das pessoas, pelas instituições educacionais, com seu cotidiano e rituais, é educativa”. A educação infantil é um

espaço em que atitudes com teor assistencial e voltadas para a construção do conhecimento compõem as práticas educativas dos professores.

É função da escola propiciar condições para que seus alunos possam entrar em contato com conhecimentos importantes para o seu crescimento humano, cognitivo, psicológico e social. Mas, para que isso possa acontecer, cada nível de ensino deve propor formas e estratégias para que os estudantes criem mecanismos e possam realizar a aprendizagem desses conhecimentos. Sendo assim, é importante que essas situações sejam criadas, levando em conta o nível de desenvolvimento desses alunos e alunas. Ao discutir a importância do acesso aos conhecimentos básicos que a educação deve oferecer aos seus alunos, Redin nos diz:

Há necessidade do ensino sistemático e intencional destes saberes – eles, porém, no período da Educação infantil deverão ser viabilizados ao ritmo do psiquismo infantil, com alegria da descoberta, surpresa, do espanto, do encanto, do belo, do novo, do prático: do tateio, do cooperativo, do original do coletivo, do lúdico, do plástico, do harmonioso/desarmonioso, do surpreendente mundo autenticamente humano. (ibidem., 1998, p50)

Assim sendo, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem propostos nesse espaço devem considerar a forma como a criança pensa e se relaciona com o mundo. Os olhares das crianças dessa idade são compostos por aspectos dirigidos pela ludicidade. A imaginação e o brincar se constituem em instrumentos de intervenção no mundo. Psicólogos russos defendem a idéia de que o jogo representa uma forma de as crianças reconstituírem a realidade na qual vivem, tornando-se mais que uma simples invenção. (BELTRAME, 2003)

Não devemos esquecer que esses são elementos que compõem a identidade dos sujeitos dessa faixa etária. Propor caminhos educativos que não levam em conta essas características e formas de estar no mundo seria impor uma forma de educação incoerente com a identidade desses alunos. Brincar “é uma forma de as crianças interpretarem e assimilarem o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas.” (BELTRAME, 2003, p. 45) O processo educativo, na educação infantil, deve estar baseado em experiências lúdicas, nas quais as crianças possam estar fazendo uso de sua imaginação e criatividade para ter acesso aos conhecimentos e transformá-los em instrumentos de interação com a realidade. Redin expressa que (1998, p 52): “O acesso aos conhecimentos acumulados será

enriquecido com a possibilidade da construção de novos conhecimentos para a qual a arte, a estética, o belo e lúdico deverão ser a mediação indispensável.” O processo educativo de pessoas com pouca idade não se configura em simples transmissão de conteúdos. Penso que o olhar específico que as crianças têm sobre o mundo pode possibilitar a construção de novos conhecimentos. Segundo Beltrame, ao brincar

[...] a criança pensa sobre os objetos de conhecimento adquirindo, novos saberes sobre si mesma, sobre os papéis sociais, sobre as regras da vida em grupo, sobre os conteúdos básicos de diversas áreas de conhecimento construídas pelos homens ao longo da história. (ibidem. , 2003, p. 45)

É desse aspecto que nasce a necessidade de que a educação infantil possa ser um espaço educativo que possibilite a potencialização dessas formas de estar na realidade através do contato com o maior número possível de linguagens e formas de expressão.

Uma dessas possibilidades se refere à presença da música, enquanto conhecimento e linguagem expressiva, dentro do processo educativo. E é à educação musical na formação, ações e práticas educativas de professores que dedicamos esta pesquisa.



### 1.3 Formação de professoras para a Educação Infantil

Passamos a apresentar algumas reflexões sobre a formação das professoras que atuam na educação infantil. Como professoras<sup>4</sup>, a atuação das educadoras infantis têm muitos elementos em comum com a prática de colegas de outros níveis de ensino. Mas também possui particularidades que configuram especificidades para a docência nessa etapa.

Essas especificidades não podem ser ignoradas no processo de formação dessas docentes. Se a educação infantil tem elementos que a diferenciam das práticas educativas realizadas nas séries iniciais, a formação das professoras que atuam nesse nível de ensino deve levar em conta essas particularidades.

Assim, entendo que a formação de professoras para a educação infantil deva possuir um currículo próprio, com fundamentações epistemológicas específicas para a sua atuação. Devem ser superadas as concepções que colocam a formação das professoras da educação infantil numa “perspectiva reducionista e restrita de educação escolar” (TOMAZZETTI, 2004, p. 25). A organização dessa formação deve ultrapassar a adaptação dos programas de formação das professoras das Séries Iniciais e buscar nas suas especificidades uma identidade que possa contemplar as necessidades que as práticas educativas referentes às crianças com menos de 7 anos de idade apresentam.

Segundo a legislação vigente, indicada na Lei n.º 9394/96 artigo 62

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

Sendo assim, a formação de professoras citada nesta Lei poderá acontecer nos Institutos Superiores de Educação, nas Universidades e em Cursos Normais de nível médio.

Muito embora as indicações legais, defendo que a formação das futuras professoras da educação infantil deva ser feita em nível superior, garantindo que essas possam ter acesso a um maior número possível de situações, que lhes permitam a construção de um entendimento o mais amplo possível sobre essa etapa

---

<sup>4</sup> A partir deste momento do trabalho passo a usar o termo professoras, pois são as mulheres que atualmente compõem a maioria dos profissionais que atuam na educação infantil.

de educação. “A passagem para o nível superior pode não garantir por si só a qualidade educativa, mas é condição necessária para essa discussão.” (BELTRAME, 2003, p. 75). Sendo assim, não compartilho com entendimento proposto pela atual LDB quando cria a possibilidade de que a formação dessas professoras possa acontecer em Institutos Superiores de Educação ou cursos Normais de nível médio, que têm como uma de suas características principais a formação desvinculada da pesquisa educacional.

Entendo que a formação de professoras da educação infantil deva estar comprometida com a possibilidade de construção de novos conhecimentos, pautada pela busca de novos entendimentos sobre o processo educativo. Freire (1996, p. 24), ao discutir os saberes necessários à docência afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Dessa forma, penso que o processo de formação de professoras não se limita à simples transmissão de conteúdos e nem ao repasse de fórmulas de como esses podem ser aplicados. Acredito que esse processo possa se converter em espaço vivo de discussão sobre a formação docente através da possibilidade de que, a partir do ensino, da extensão e da pesquisa o objetivo dessa formação seja a melhoria da qualidade das práticas educativas, e não a manutenção de fórmulas para o exercício docente.

A partir desses entendimentos, cabe ressaltar que “a formação de profissionais da educação não pode ficar restrita à docência” (GRABAUSKA, 1998, p. 9). Apesar de serem as práticas educativas que definem a educação como uma área de conhecimento específica, a formação dessas professoras tem outros aspectos de grande importância que contribuem para a construção da formação e realização profissional, tais como a sua história de vida escolar e pessoal.

Um outro elemento que compõe a singularidade da educação infantil diz respeito a compreender como a criança aprende. “A criança pequena aprende em contato com amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar” (KISHIMOTO, 2000, p. 108). Esse deveria ser um aspecto presente nos processos de formação inicial e continuada desses profissionais. “Se a criança constrói conhecimentos explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção”. (ibidem).

Sendo assim, é importante ressaltar que a “especificidade do trabalho educativo com essa faixa etária (0 a 6) implica lidar com conteúdos que advêm das necessidades infantís voltadas ao seu bem estar (físico, afetivo, social e cognitivo) (TOMAZZETTI, 2004, p. 26). Formar professoras da educação infantil é realizar essa formação a partir da natureza das crianças que estudam nessa etapa. Pensar sobre essa formação é abordar as relações entre o cuidar e o educar, refletir sobre como as crianças pequenas se relacionam com o mundo e como os seus processos de aprendizagem acontecem. Dessa forma, o processo formativo deve levar em conta que “brincar, criar, improvisar e fantasiar são algumas das ações mais realizadas por qualquer criança” (CUNHA; RODRIGUES, 2003, p185). Basta que lancemos um olhar mais atento para um grupo de meninos e meninas nessa faixa etária para que possamos perceber como eles agem. A grande maioria das suas ações são pautadas pelo lúdico, no qual as crianças inventam as suas formas de interpretar e interferir no mundo no qual estão inseridas. Nessas brincadeiras, elas dividem-se em grupos, somam brinquedos, inventam histórias, aprendem canções e criam outras, correm, pulam e através da imaginação transformam a realidade, criando novas alternativas para a mesma. Sendo assim, é preciso que a professora da educação infantil,

[...] na complexidade e na diversidade desse desenvolvimento, saiba, no seu cotidiano, contribuir na promoção e ampliação das experiências das crianças favorecendo um espaço de construção interativa do conhecimento. (FIGUEIREDO; PEDROSA, 2002, p.49)

A partir desse enfoque, a formação de professoras da educação infantil não pode acontecer dissociada do entendimento sobre o lúdico e sobre como a criança tem na brincadeira uma forma de se relacionar com o mundo, constituindo o seu modo de interagir com este. Essa interação proporciona a sua interpretação da realidade, a sua forma de construir conhecimento.

Dessa forma, é importante que os cursos de formação tenham nos seus currículos o brincar como objeto de estudo e de prática e que essa inclusão ultrapasse “concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado” (KISHIMOTO, 2000, p. 109). Vejo aqui um grande desafio para a formação de professoras. É preciso que a brincadeira possa ser entendida como um dos elementos mais importantes da especificidade do ser criança e que essa possa

se tornar um dos elementos que compõem a especificidade da formação das professoras para esse espaço.

Assim, a formação inicial deve proporcionar situações nas quais as futuras professoras possam vivenciar o lúdico como elemento que integra o processo educativo. Segundo Bellochio (2003, p. 48), “não ensinamos aquilo que não vivenciamos diretamente.” Dessa forma, para que uma professora possa brincar, ela deve ter brincado. Portanto, a formação inicial deve garantir que a futura professora possa brincar e refletir sobre como essa ação se relaciona com os processos de aprendizado das crianças, dando condições para que ela possa incluir a ludicidade nas suas práticas educativas.

Aliado a necessidade de compreensão da importância que o lúdico tem na formação das professoras, parece-me que um outro elemento ocupa grande relevância. Ele diz respeito a como se dá a compreensão que as professoras têm sobre os conhecimentos escolhidos para a realização do trabalho educativo na educação infantil e sobre a forma como que esses vão ser abordados e transformados em conhecimento escolar. É importante que futuras professoras possam ter condições de transitar no espaço existente entre esses dois momentos. É através de uma maior compreensão possível do conhecimento escolhido que as professoras poderão, através da criação de situações de ensino e de aprendizagem, possibilitar que os seus alunos possam estabelecer uma relação de aprendizagem com o conhecimento escolar. E aqui aponto um dos níveis de maior complexidade do exercício docente. Além da compreensão sobre o conteúdo escolar, que envolve um entendimento amplo sobre a área de conhecimento à qual esse pertence, elas devem compreender como seus alunos processam as suas aprendizagens, para poder criar as situações para que estas possam acontecer.

Outro aspecto importante do processo de formação está ligado à relação dele com a realidade prática do exercício profissional. É importante que, desde o início dos seus processos de formação, as futuras professoras, possam estar em contato com a realidade do exercício docente. Parece-me claro que uma formação pautada em uma “tradição verbalista” (KISHIMOTO, 2000, p. 109) não é capaz de dar conta das necessidades desse processo. É necessário que a aluna em formação, juntamente com a discussão proposta pela perspectiva da reflexão puramente teórica, possa ter contemplado no seu processo de formação o contato com a realidade na qual o processo educativo. Assim, é de fundamental importância que as

professoras possam construir a sua formação também nos espaços de sala de aula, interagindo com as realidades que compõem as turmas de educação infantil. É vivenciando a brincadeira, o dia-a-dia e as situações inesperadas que a professora poderá estar construindo um entendimento mais amplo sobre o exercício da docência.

É importante ressaltar que a formação de professoras pode incorporar outros elementos além daqueles da academia. Segundo Kramer (2002, p. 127), “a formação acontece em diferentes espaços e tempos”. Todas as experiências vividas pelas futuras professoras, aliadas a sua formação inicial, podem se converter em uma experiência de formação profissional. Atualmente o estudo sobre a história de vida é um elemento muito importante na constituição e compreensão da identidade profissional das professoras, fazendo parte de um grande número de pesquisas sobre a formação docente. Assim, as experiências musicais que as professoras integrantes do nosso grupo de investigação adquiriram ao longo das suas vidas fizeram parte dos elementos que compõem o processo de formação inicial em educação musical das mesmas.

Gostaria de ressaltar que os elementos até aqui discutidos procuram defender a identidade da educação infantil. É de grande importância destacar que essa defesa não busca o isolamento. É fundamental que a educação infantil faça parte de um planejamento amplo, que leve em conta as relações com os níveis de ensino seguintes. É importante que os objetivos do trabalho educativo com crianças pequenas possam fazer parte de um programa de educação maior, preocupado com a formação integral dos alunos em todos os níveis da trajetória escolar. “Postular a identidade e autonomia da escola infantil não significa absolutamente, considerá-la como um espaço separado no processo de escolarização”(ZABALZA, 1998, p. 18). Assim, a educação infantil deve ser considerada como um espaço de educação que está preocupado em propor construção de conhecimento, levando em conta as especificidades que a caracterizam como etapa do processo educativo. Dessa forma, a formação de professoras dessa etapa deve contemplar essas especificidades. Mas, todos os elementos apresentados e defendidos até aqui devem fazer parte de um processo guiado pela reflexão sistemática e crítica sobre todos os processos que envolvem o fazer educacional.

Sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática, o processo de socialização do professorado e de aprendizagem com a categoria reproduzem facilmente em seu pensamento, e em sua prática, os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica, sob a pressão onipresente da cultura pedagógica dominante e das exigências que a instituição escolar impõe. (PÉREZ GOMES, 1998, p. 364)

Acredito que o compromisso da educação infantil está identificado com a possibilidade de oferecer uma formação integral para os alunos e alunas que dela participam. Penso que, atualmente, foram superadas concepções que atribuem ao trabalho com crianças pequenas as funções exclusivas de guarda ou entreterimento. Hoje a educação infantil é um espaço comprometido com a construção de conhecimento que possui uma identidade própria e íntegra; ao lado das séries iniciais e do ensino médio, constituem a educação básica. Sendo assim, a formação das professoras que atuam nessa etapa deve refletir esse compromisso. Deve ser uma formação que proporcione compreender como meninos e meninas com menos de 7 anos aprendem, como podem ser criadas as situações de aprendizado e garantir a possibilidade de que possam ser construídos conhecimentos e sobretudo formas de elaboração cognitivas para as aprendizagens. A luta pela qualidade na formação inicial das professoras da educação infantil é uma das formas de buscarmos o aumento da qualidade nas práticas educativas nesse espaço.

## 2. EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORAS

O cotidiano dos espaços de educação infantil é rico em práticas musicais. Quando pensamos sobre a educação de crianças pequenas, é freqüente a presença de representações nas quais a música é um elemento fundamental. Seja no pátio, na hora de brincar na praça ou em atividades dirigidas pelas professoras, a música está presente em muitos momentos nas turmas de crianças de idade de 0 a 6 anos.

Ao compreendermos a educação infantil como uma etapa do desenvolvimento humano, no qual o brincar e o lúdico são aspectos fundamentais e condutores do processo educativo, faz-se importante discutir como a educação musical pode se tornar parte integrante e significativa do caminho proposto pela educação infantil. É de extrema importância refletirmos sobre como as professoras atuantes na educação infantil pensam e utilizam a música nas suas práticas educativas. Ao incluir a música nas suas ações, elas estão pensando em como a educação musical pode estar potencializando formas significativas para o desenvolvimento dos seus alunos?

A educação infantil trabalha com a perspectiva de que as crianças tenham acesso a situações de crescimento e desenvolvimento pessoais que não seriam possíveis sem a escola (FLEIG, 2003). Dessa forma, a música, enquanto uma das linguagens presentes nas práticas que orientam as ações educativas nessa etapa, deve estar sintonizada com o compromisso educativo assumido. Pensar em educação musical na educação infantil é também construir estratégias para que, através do fazer musical, as crianças possam estar se desenvolvendo por intermédio da apropriação de uma forma diferenciada de interpretar e de se comunicar com o mundo em que vivem. Segundo Fleig

As instituições de educação infantil caracterizam-se em espaços dinamizadores das vivências das crianças com outras crianças e adultos, diferenciados do convívio familiar. Essa diferenciação está relacionada à intencionalidade dos profissionais que desenvolvem suas práticas pedagógicas junto às crianças pequenas, em creches e pré-escolas. Atuando como agentes de socialização e de mediação dos conhecimentos elaborados, buscam nas leituras que as crianças têm de si mesmas e de mundo referências para novas aprendizagens. (ibidem., 2003, p. 46)

A presença da linguagem musical nas escolas de educação infantil deve se constituir na oportunidade de que sejam construídos, a partir das aprendizagens, novos conhecimentos musicais. E que esses, em sintonia com as demais áreas de conhecimento abordadas nas práticas educativas das professoras de crianças menores de 7 anos, possam contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dos alunos e alunas. Dessa forma, uma proposta de educação musical na infância deve entender que a construção da linguagem musical acontece:

[...] pela exploração, pela pesquisa e criação, pela integração de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto, pela elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação interna e externa. (BRITO, 2003, p. 52)

A educação musical nas turmas de educação infantil pode trabalhar com as crianças experiências musicais que contribuam de forma significativa para o seu desenvolvimento geral. Mas, para isso, é necessário que as professoras possam compreender como as crianças dessa idade se relacionam com o fazer musical, refletindo sobre as crenças que sustentam práticas pautadas pelo senso comum.

É importante que os estudos sobre educação musical possam estar ao alcance das docentes dessa área, tanto na formação inicial como na formação continuada. Sendo assim,

[...] acreditamos que um trabalho de qualidade na Educação musical Infantil só pode ser realizado por profissionais teórica e metodologicamente preparados para que possam reconhecer em diferentes situações as necessidades do desenvolvimento infantil. (FIGUEIREDO; PEDROSA, 2002, p.49)

Dessa forma, para que a música possa assumir um papel significativo na educação infantil, é necessário que a formação dos profissionais que ali atuam contemple vivências e discussões, viabilizando atividades musicais que possibilitem a construção desses entendimentos, tanto no âmbito da formação inicial como no da formação continuada.

Apesar da relevância de trabalhos como os de Souza (2002), Beyer (2001), Maffioletti (2000), que focalizam a importância da música no processo educativo no qual essa área de conhecimento pode ser grande potencializadora do desenvolvimento humano, podemos perceber que muitas das práticas musicais realizadas nas escolas de educação infantil estão baseadas em concepções que



deixam de atribuir à música uma função educativa. Essa situação se configura “pelo fato de não ser clara a significação da área junto aos processos que potencializam a escolarização” (BELLOCHIO, 2000, p 72).

Acredito que essa falta de clareza tem relação direta com o modo como os cursos de formação de professores da educação infantil concebem e organizam a formação musical dos seus alunos e alunas. Segundo Figueiredo,

[...] o curso de Pedagogia oferece em média uma disciplina com 60 horas de duração para tratar de todas as linguagens artísticas, levando em conta que boa parte dos estudantes não têm formação anterior nessas áreas do conhecimento. (Ibidem., 2001, p.33)

Uma disciplina que trata de mais de uma linguagem artística, ao mesmo tempo, não consegue oferecer uma formação mínima para que esses futuros professores possam se apropriar dessas linguagens, de forma a incluí-las em suas práticas educativas.

A formação dos professores que atuam nas turmas de educação infantil ainda não é de exclusividade do ensino superior. Muitos profissionais que atuam nas escolas de crianças pequenas têm sua formação realizada em cursos sem vínculo com Faculdades de Educação, acontecendo sem relação com o ensino formal. Também é considerável o número de professoras formadas nos cursos de magistério que atuam nas turmas de meninos e meninas de 4 a 6 anos. É muito comum que a formação musical dessas pessoas se restrinja ao aprendizado de canções infantís, limitando a prática de educação a simples reprodução de canções.

Cabe ressaltar que a Universidade Federal de Santa Maria é uma das poucas universidades públicas do Rio Grande do Sul que oferecem no seu curso de Pedagogia habilitação Educação Infantil disciplinas voltadas para formação em educação musical dos futuros professores da educação infantil.

O curso Pedagogia habilitação Magistério para Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau, orientado pelo currículo do ano de 1984, está em fase de extinção. O curso Pedagogia – Educação Infantil Licenciatura Plena, orientado pelo projeto político-pedagógico de 2004, teve a sua primeira turma aprovada no vestibular do ano de 2005. Em ambos os casos estão previstas disciplinas voltadas para a formação em educação musical dos alunos e alunas do curso.

No curso de Pedagogia, matriz 1984, era oferecida uma disciplina no quinto semestre denominada Metodologia do Ensino da Música, a qual tem por objetivo:

Desenvolver atividades musicais na Pré-escola, através de uma metodologia que permita vivenciar situações concretas que desenvolvam o pensamento e linguagem musical. (Currículo do Curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFSM, 1984.)

Através da relação entre a discussão teórica proposta pela literatura da área e a realização de atividades práticas, as quais envolviam a construção do conhecimento musical e a sua relação com as práticas pedagógicas em salas de aula, é que essa disciplina orientava as suas ações com relação à formação em educação musical.

O curso de Pedagogia, matriz 2004, oferece duas disciplinas para a formação em educação musical, as quais são denominadas Educação Musical I e Educação Musical II.

A disciplina Educação Musical I tem por objetivos:

- Reconhecer a música como área de conhecimento sócio-histórica a ser desenvolvida no espaço da educação infantil.
- Realizar vivências teórico-práticas em Música.
- Conhecer os fundamentos da linguagem musical.
- Realizar atividades musicais para a educação infantil. (Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – Educação Infantil Licenciatura Plena – Centro de Educação – UFSM)

A disciplina Educação Musical II tem por objetivos:

- Desenvolver jogos musicais e atividades de tocar e cantar.
- Estabelecer relações críticas entre as músicas da mídia e o contexto da educação infantil.
- Trabalhar com alternativas metodológicas diversificadas.
- Planejar, desenvolver e avaliar a educação musical nas aulas de educação infantil. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Educação infantil Licenciatura Plena Centro de Educação UFSM.)

As professoras estagiárias que participam da realização desta pesquisa realizaram a sua formação inicial no curso de Pedagogia vinculado à matriz de 1984.

O que podemos perceber é que, diferentemente da UFSM, a maioria dos cursos de formação inicial de professoras da educação infantil não contempla a educação musical como disciplina autônoma nos seus currículos. Assim, as futuras docentes não incluem na sua construção profissional os aspectos referentes a como a música pode estar presente nas reflexões e ações relacionadas ao processo educativo.

Dessa forma, as práticas musicais na educação infantil refletem a falta de formação que as professoras e dirigentes dessa etapa do ensino têm do papel da música na escola. Beyer apresenta cinco motivos, alegados por direções de escolas de educação infantil, que justificam a presença da música nas aulas dessas crianças.

Música é importante coadjuvante no trabalho psicomotor, inglês, aprendizagem de números, cores e etc. Música vai ajudar a acalmar as crianças. Música organiza as crianças. Música alegra as crianças. Música é um excelente marketing para a escola. (Ibidem., 2001, p.46)

Esses motivos representam as concepções que orientam e atribuem as práticas papéis como “suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc” (ibidem. , 2001, p. 46)

A partir dessas colocações podemos perceber que esses entendimentos proporcionam o surgimento de um tipo de relação entre a educação musical e a educação infantil. Ao compreender a música como um suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, a prática musical vai existir sempre em função de algo que não ela mesma. A relação existente é sempre de apoio à outra área de conhecimento. Sob esse aspecto, as crianças não fazem música porque esse fazer tem relações com o seu desenvolvimento sociocognitivo e, sim, porque ela ajuda na atuação de outra área de conhecimento. É uma relação de coadjuvância no processo educativo. Portanto, a música está sempre relacionada a outras finalidades.

Ao utilizar a música para a formação de hábitos, atitudes e condicionamento de rotina as professoras estão propondo uma relação tradicional<sup>5</sup> com seus alunos. Quando uma professora canta para que seus alunos parem de conversar, ela está negando a possibilidade de que eles entendam por que devem parar de falar naquele momento. Assim, em vez de gritar e mandar todos ficarem quietos, ela canta e disfarça seu autoritarismo. Da mesma forma, ao cantar uma música para guardar os brinquedos ou para organizar a hora do lanche, estão sendo negadas as oportunidades de diálogo sobre as situações vividas. A professora ordena e organiza os seus alunos, só que, no lugar de dar uma ordem direta, ela canta e esconde uma

---

<sup>5</sup> Refiro-me a música como forma de organização do espaço escolar e ou como terapia para as crianças

atitude autoritária atrás de uma canção. Essa é uma relação que nega o diálogo, transformando o cantar em atitude antimusical e repetitiva (MAFFIOLETTI, 2000). Nas comemorações de datas festivas, a música assume uma relação com a educação infantil voltada exclusivamente para o entretenimento.

Essas práticas musicais desenvolvidas na escola indicam que, na maioria dos casos, a formação inicial das professoras de educação infantil não está conseguindo dimensionar junto com os futuros docentes como a música pode estar inserida de forma significativa no processo de educação, de modo a ultrapassar as ações ligadas à coadjuvância e a terapia. Isso se revela na falta de atividades de cunho teórico-prático no processo formativo dos futuros docentes e, principalmente, no desenvolvimento problematizador da educação musical na educação infantil. Sendo assim, a formação inicial das profissionais que atuam nesses espaços deveria ser capaz de instrumentalizá-las de forma que possam compreender os aspectos que envolvem os processos de desenvolvimento musical das crianças ao se relacionar com o mundo e, em conseqüência, como aprendem, criando estratégias para que seus alunos possam se apropriar de novos conhecimentos.

A falta dessa formação ou a sua precariedade contribui para que as professoras que estão atuando com crianças pequenas construam crenças sobre como o trabalho com educação musical pode ser realizado. Como aponta Beyer (2002, p. 47), um conjunto de crenças de professoras que orientam as práticas musicais nesta etapa de ensino podem ser apresentadas. Como: “Crianças pequenas só sabem ouvir; com crianças pequenas a gente só canta; crianças não sabem criar; para crianças pequenas qualquer coisa serve e crianças pequenas quebram muitos instrumentos.”

Ilustrando o exposto, trago a minha própria vivência nessa profissão. Como professor de música, tenho sido convidado a participar de cursos de formação continuada para professoras que atuam na educação infantil. Ao conversarmos com essas professoras sobre suas práticas, podemos perceber que as ações musicais acontecem desprovidas de uma análise crítica do ponto de vista musical. A maioria delas entende a música como um elemento importante do processo educativo. Mas ao serem questionadas sobre essa importância, as suas respostas indicam que a música está relacionada com o lazer e a organização das crianças.

Maffioletti (2000, p. 125) faz a seguinte afirmação: “Seu filho está na creche, prepare-se, ele vai cantar no mínimo cento e oitenta vezes durante o ano uma

canção parecida com esta: “meu lanchinho, meu lanchinho vou comer...” É comum as professoras se utilizarem de canções de forma repetitiva e mecânica, simplesmente como parte da rotina diária das suas atividades. Ao questionarmos se essas docentes conhecem mais de uma música para falar do lanche, a maioria diz que só conhece uma e é neste momento que elas percebem que só estão realizando uma atividade de condicionamento e repetição. Por outro lado, cantar para lanche é fazer música?

Penso que fazer música é ter a oportunidade de entrar em contato com diversas formas e estilos musicais, é descobrir novas possibilidades de produção sonora, é poder pensar de forma crítica sobre a música que se aprecia e que se produz. Quando propomos que o fazer musical limite a sua ação à repetição estamos negando a oportunidade de que as crianças da educação infantil possam entrar em contato com outros aspectos do fazer musical, os quais são tão importantes quanto a execução vocal e ou instrumental. Ao imitar, as crianças não estão fazendo música, já que fazer música envolve um campo de ação maior e mais complexo que repetir uma obra musical conhecida.

Outra prática comum, observada nas aulas que envolvem música na educação infantil, diz respeito à repetição dos gestos propostos pela professora. Muitas professoras, ao cantar fazem gestos para que seus alunos possam imitar. Cabe aqui a seguinte questão: quando as crianças estão cantando uma música e fazendo gestos que a professora ensina, elas estão tendo a oportunidade de fazer uso da sua criatividade? Elas estão podendo se expressar? Maffioletti (2000, p. 124) diz que “é uma ingenuidade pensar que estamos favorecendo a expressividade da criança quando nos oferecemos como modelo a ser copiado.”

Quando um docente entende que seus alunos não têm a possibilidade de criar e que simplesmente cantar músicas de comando e imitar os gestos da professora são suficientes para as necessidades de formação musical dessas crianças, nos são reveladas não só a falta de entendimento sobre a música na escola mas também a falta de conhecimento das professoras sobre os processos que envolvem o desenvolvimento cognitivo musical de crianças pequenas.

Gostaria de ressaltar outro aspecto relacionado à presença da música na educação infantil. Ele diz respeito ao repertório musical que as professoras utilizam nas suas aulas. Ao continuar a discussão sobre como a música está presente nessa etapa educativa, Beyer (2001, p. 50) afirma que “é no repertório que se revelam

crenças que acabam influenciando seriamente no trabalho com crianças.” Essas crenças dizem respeito à complexidade das músicas escolhidas pelas professoras e à animação que as mesmas possam apresentar. Segundo a autora, as professoras argumentam que “crianças pequenas não conseguem captar o difícil.” Ao comentar essas atitudes, Beyer nos diz que:

Por isso, usam-se apenas músicas de 2 ou 3 notas, sempre em Dó M, em graus conjuntos. Como resultado, a criança de fato acaba não conseguindo cantar diferente disso, mas não porque não tivesse a possibilidade, mas por que esse repertório não lhe foi oferecido. Por isso, muitas vezes deixa-se de oferecer à criança músicas do repertório erudito, “porque são muito inacessíveis”. O que pode acontecer é que a assimilação que a criança terá dessa música será diferente daquela do adulto, mas nem por isto ela deveria ser impedida de ouvir repertório mais amplo. (ibidem., 2001, p.50)

Ao subestimar a capacidade das crianças, as professoras estão privando seus alunos de ampliar o seu conhecimento sobre o mundo, negando oportunidades de ouvir e realizar música além daquelas formas a que elas têm acesso independentemente da escola.

Outras questões influenciam na escolha das músicas utilizadas pelas docentes em sala de aula. Como as práticas relacionadas ao fazer musical não são dirigidas por uma reflexão, muitas músicas do repertório usado pelas professoras, também, são indicadas pelo mercado e pela mídia, que têm preocupação com vender e não apresentam compromisso com a educação. É habitual a presença de músicas que têm como atrativo principal o ritmo rápido, agitado e dançante pois se pensa que essa é a relação possível que as crianças podem ter com a música. Sob esse aspecto, a pesquisadora questiona: “crianças pequenas não podem conhecer emoções ou estados de espírito pensativo, sombrio, triste, introspectivo, etc?” (BEYER, 2001, p. 50).

Como já discutido neste trabalho, a escola tem por obrigação oferecer aos seus alunos e alunas a oportunidade de construir conhecimentos que não poderiam estar ao alcance dos mesmos se estivessem fora da instituição. Quando as crianças estão trabalhando somente com o repertório proposto pelo mercado fonográfico, é muito provável que essas músicas já façam parte do dia-a-dia das mesmas. Um trabalho pautado só por esse tipo de música não está ampliando a relação das crianças com o conhecimento musical. Se as crianças trabalharem, na escola, com fazeres musicais que já têm em casa, ela estará faltando com o

compromisso de oferecer novas vivências, levando seus alunos e alunas a se tornar prisioneiros do seu próprio mundo musical.

As músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos e alunas fora da escola devem ser consideradas na realização do trabalho musical na sala de aula. No entanto, o que defendo é que essas devam fazer parte de um repertório mais amplo que contemple formas e estilos variados, enriquecendo a experiência musical e educativa das crianças na educação infantil. Ao ouvirmos propostas diferenciadas de exemplos musicais estamos enriquecendo as nossas próprias possibilidades musicais. Essas atitudes possibilitam a oportunidade de que, através do contato com diferentes repertórios, possa se estabelecer uma relação com o mundo que esteja pautada pela convivência dos não-iguais, oportunizada pelo exercício do contato com aquilo que lhe é diferente.

A educação musical na educação infantil deve ser um momento no qual exista a possibilidade de que a construção do conhecimento musical ocorra também pelo fazer e pelo criar musical. Aqui devemos entender este fazer como uma ação que contemple diversos aspectos dessa prática. “Explorar sons de diferentes objetos e instrumentos leva a criança a criar diferentes sons instrumentais, acompanhamentos rítmicos e diferentes paisagens sonoras” (CORTEGOSO, et al, 2003, p.428). Aliada a essas ações, a ampliação do repertório que as crianças ouvem, oportunizando a apreciação de obras de diversas formas e estilos ao lado da diversificação das canções por elas cantadas, tem a possibilidade de lhes oferecer “o mais variado número de exemplos musicais e fazer disso a sua herança sonora”. (ibidem).

A educação infantil pode estabelecer outras relações com a educação musical que busquem a construção de uma educação voltada para a formação das crianças pequenas preocupada em, “ampliar desde cedo sua relação com o saber, dominar as diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos”(ibidem).

A educação musical pode contribuir, de forma significativa, com o objetivo mais amplo proposto pela educação de seres humanos com menos de 7 anos. Mas para que isto possa acontecer é necessário que possamos estabelecer possíveis relações entre a construção do conhecimento musical e os objetivos propostos na educação de meninos e meninas dessa faixa etária.

A primeira relação que podemos estabelecer está relacionada com a possibilidade de a educação musical proporcionar para os seus alunos o contato com uma área de conhecimento que tem como elemento básico o som e a ausência

desse. Ao entendermos a música como um saber a ser construído, estamos possibilitando que as crianças possam estar, através do fazer musical, enriquecendo a sua capacidade cognitiva. Trabalhar com música é desenvolver a musicalidade de crianças pequenas, respeitando suas possibilidades de produção de conhecimento e agindo para que esse possa ser cada vez mais ampliado. As crianças pequenas brincam com a música, memorizam rápido, criam novas letras e ritmos, acrescentando outras partes as que já existiam. Elas transformam as músicas que cantam. Além disso, muitas das brincadeiras que envolvem o cantar têm no corpo propostas de acompanhamentos rítmicos e coreográficos.

Ao realizar esses jogos, as crianças estão utilizando a percepção auditiva, a percepção visual e a coordenação motora. Mas, também estão exercitando a sua criatividade, a sua imaginação, da mesma forma que muitas dessas brincadeiras propõem que esses sejam experimentados de forma coletiva. Assim, jogando e brincando com a música, é possível que as crianças possam estar construindo um saber, nesse caso um saber musical.

A relação com o fazer musical se configura, também, na possibilidade de que as crianças possam perceber, apreciar os produtos musicais como linguagem que cria alternativas para a interação com a realidade da qual participam. A prática musical oferece a oportunidade de que o mundo seja percebido e interpretado através da apreciação e organização dos sons que compõem o nosso dia-a-dia. O fazer musical nasce dessa relação. Perceber o mundo através dos sons é criar uma alternativa para o entendimento que temos do mesmo. Assim, as crianças podem conhecer os lugares que freqüentam também pelos sons que esses possuem. Além de ampliar as possibilidades de interação com a realidade vivida, criam-se oportunidades para que sejam conhecidas outras culturas e as formas pelas quais elas produzem e organizam os seus sons. Desse modo, trabalhar com música na sala de aula pode colocar as crianças em contato com culturas diferentes, abrindo a oportunidade para que conheçam padrões estéticos e éticos diferentes do seu meio social, ampliando o seu processo de entendimento do mundo em que vivem e, por conseguinte, contribuindo para sua própria construção enquanto sujeito.

Como exposto acima, o fazer musical nasce da percepção que os sujeitos têm do mundo sonoro que os cerca. Assim, fazer música, entre outros aspectos, envolve a capacidade de interpretar as sonoridades que compõem a realidade, e de criar novos sons para ela. Portanto, podemos identificar outra relação possível entre



a educação musical e a educação infantil. A prática musical pode envolver o exercício da imaginação e da criatividade.

A imaginação é um elemento que faz parte da criança. A inclusão da música na educação infantil oferece mais uma possibilidade para que o exercício da imaginação possa contribuir para a formação desses meninos e meninas. Imaginar formas diferentes de produzir sons, criar novas formas de organização sonora vem ao encontro do interesse da educação infantil de possibilitar que o processo educativo seja permeado pelo exercício da criatividade, de modo que este não se limite a exercícios de imitação.

Aliado às relações defendidas até este momento, o fazer musical ainda pode garantir que todas essas práticas educativas possam abordar questões ligadas à afetividade como elemento constituinte do processo de educação. O fazer musical pode ser realizado de forma individualizada. Mas a maioria dos acontecimentos musicais acontecem de forma coletiva. Quando alguém toca, o faz para que alguém ouça. Portanto, aqui são evocados o respeito por quem está tocando e por quem está ouvindo. Quando um grupo instrumental executa uma obra deve haver um acordo para que todos possam tocar e ser ouvidos ao mesmo tempo. Sob essa perspectiva, o fazer musical evoca dos seus participantes a necessidade de que todos possam ser respeitados e tenham a oportunidade de ouvir e ser ouvidos provocando uma situação de cunho afetivo. Ainda, o fazer musical pode proporcionar momentos de prazer e alegria que são compartilhados em grupo.

Para que todos os aspectos discutidos até aqui possam ser contemplados nas práticas educativas que envolvem uma educação musical comprometida com as proposições da educação infantil, é necessário que haja a intenção das professoras que atuam nessa etapa do ensino, de realizá-las. Entendo que a importância dessa colocação está no fato de que todas as habilidades e competências citadas em minhas argumentações só podem ser desenvolvidas a partir de situações que busquem essa meta. Essa busca evidencia uma opção por uma proposta identificada com os valores e concepções defendidos neste trabalho.

Penso que a educação musical pode ter uma relação com a educação infantil que supere o entendimento da música como um apoio cognitivo, recreacionista ou terapêutico para a realização do trabalho das professoras dessa etapa. Acredito na possibilidade de que ambas possam em parceria “aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano.”

(OLIVEIRA, 2002, p.45). Sendo assim, a educação musical na educação infantil pode ser um elemento de grande contribuição para o desenvolvimento das crianças que dela participam.

## **3- CAMINHO METODOLÓGICO**

### **3.1 A investigação-ação educacional**

Esta dissertação tem a investigação-ação educacional como proposta metodológica. Entendo que essa opção está comprometida com a busca de transformações e melhorias nas práticas educativas das professoras, pois acredito que um dos objetivos da pesquisa na área da educação, além de entender a realidade, é o de criar mecanismos para transformá-la.

O eixo central da pesquisa situa-se na investigação-ação construída junto às práticas em educação musical com professoras de educação infantil. A escolha por esse caminho metodológico e tema central implicou o compromisso de uma investigação que ultrapasse a mera observação e interpretação de alguma situação ou problema. Buscando superar o modelo de racionalidade técnica, que propõe a neutralidade e o afastamento do investigador em relação ao objeto de investigação, a investigação-ação educacional sugere que este tenha um comprometimento com a situação pesquisada. Além de analisar um determinado aspecto, propõe contribuir para a superação de situações problemas, dialogando, refletindo e propondo soluções e alternativas para que, juntamente com todos os envolvidos, possam ser propostas mudanças em relação às práticas educativas.

A investigação-ação educacional tem como base a participação coletiva, ativa e crítica, da qual nascem, através do diálogo, as questões e/ou dúvidas sobre as realidades vividas.

A investigação-ação é uma forma de investigação introspectiva coletiva realizada por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas sociais e educativas, assim sua compreensão dessas práticas e das situações onde essas têm lugar. (KEMMIS e MCTAGGART, 1988, p. 9)

Essa forma de investigar em ação torna mais significativo o processo de participação dos sujeitos envolvidos, os quais se tornam investigadores ativo-críticos de suas próprias práticas. Assim, a investigação aconteceu a partir dos entendimentos que esses têm dos seus fazeres pedagógicos, na busca por melhorias em suas práticas.

Ao refletir sobre a sua própria prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolve o seu profissionalismo e competência epistemológica. (GIMENO apud GARCIA, 1999, p.183)

Os trabalhos de Kurt Lewin (1946 e 1952), os quais buscavam integrar as minorias étnicas dos Estados Unidos da América, podem ser considerados a origem dessa concepção de investigação. Através de dinâmicas de grupo, “procurava estabelecer as bases para a cientificidade das ciências sociais, a partir de um trabalho empírico” (GRABAUSKA; DE BASTOS, 2001, p. 4).

Esses trabalhos limitavam-se a propor a adaptação e a integração dessas minorias ao contexto social. As suas propostas ainda não apresentam uma preocupação com a busca por transformações sociais. Mas é Lewin que apresenta os elementos basilares que fundamentarão a investigação-ação educacional como concepção metodológica e que vão dar sustentação à espiral auto-reflexiva. Esta, ao ser retomada por Carr, Kemmis (1988) passa a ser composta por quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão.

A investigação-ação passa a assumir novas características a partir das discussões propostas pela escola de Frankfurt, principalmente vinculadas às idéias ligadas ao conceito de práxis. A investigação-ação educacional também se associa às idéias apresentadas por Paulo Freire em seus livros “Educação Como Prática de Liberdade” (1983) e “Pedagogia do Oprimido” (1981), as quais trazem para a discussão a necessidade de o processo educativo ter o comprometimento com a transformação da realidade social.

Paulo Freire discute o compromisso que a educação tem de possibilitar a emancipação dos educandos.

Realmente, Freire (1983) coloca uma questão totalmente original a respeito da prática educativa; não como algo a ser “doado” por quem sabe a quem não sabe; mas sim, como uma forma de os seres humanos se apropriarem, de sua realidade para, assim, terem condições de transformá-la. (GRABAUSKA; DE BASTOS, 2001, p. 11)

Dessa forma, o processo educativo deve propiciar formas para que os alunos possam ter ferramentas para realizar uma leitura crítica da realidade e, a partir desta, compreendê-la e transformá-la. Esse entendimento do processo educativo confere à investigação-ação educacional um compromisso investigativo que

ultrapassa a observação. Está voltado para a intervenção e a busca por transformações.

A opção por realizar uma investigação-ação educacional traz consigo um entendimento sobre o papel da educação na formação dos indivíduos e da sua participação nas relações sociais. Penso que essa educação deve possibilitar que os alunos e alunas, no caso desta investigação, as professoras em formação atuantes nas turmas de educação infantil, além de entrar em contato com conteúdos, possam exercitar seu senso crítico e criar condições para que, a partir do entendimento que possam vir a ter do mundo em que vivem, consigam transformá-lo. Sendo assim, o processo educativo em educação musical deve ultrapassar a aquisição de conhecimentos técnicos e musicológicos. Esses, sem dúvida alguma, são de grande importância, mas devem estar acompanhados de uma relação reflexiva com a área da educação e da educação musical. No caso da educação infantil, é importante que esses conhecimentos possam ser aprendidos, problematizados e modificados pela compreensão que as professoras possam vir a ter dos mesmos. Penso que o processo educativo tem o compromisso de apresentar o conhecimento validado pela nossa sociedade, mas também o de instigar a curiosidade, promover a apresentação e construção do novo, possibilitar a abertura de novas portas descrevendo horizontes desconhecidos, aumentando as possibilidades de relação e intervenção que possamos vir a ter com o mundo em que vivemos.

A partir desse entendimento, a formação musical das professoras atuantes nas turmas de educação infantil ultrapassa a transmissão de conceitos e técnicas que visam instruí-las com fórmulas de como aplicar o conteúdo musical em suas aulas. A idéia é que a música, enquanto área de conhecimento, possa criar uma forma de interação com o mundo. Acredito que a educação musical deve propor, aos alunos e alunas, além do contato com o manancial de produção musical já reconhecido pela humanidade, a oportunidade de criar as suas próprias músicas. Dessa forma, ao entrar em contato com as diversas formas de se fazer música, estar podendo se apropriar de uma área de conhecimento, que também se configura em uma linguagem diferenciada de expressão humana, pode estar construindo uma nova forma de interpretar e interagir com o mundo em que vive. Sendo assim, o conhecimento referente à educação musical não deve ser entendido, somente, como conteúdo a ser repassado, e, sim, como área de conhecimento que, através das suas especificidades e da relação com as outras áreas que compõem o processo

educativo, pode contribuir para o desenvolvimento humano dos alunos e alunas das nossas escolas.

Assim, a investigação-ação é uma forma de nos questionarmos sobre a nossa prática educativa. Não somente no que diz respeito à ação de sala de aula, mas também às ações relacionadas à formação e às atitudes que o grupo investigativo tem sobre a construção do ser professor. Penso que fazem parte desse processo ações que possam criar oportunidades nas quais as professoras em formação possam, com base nos conhecimentos e capacidades referentes à ação pedagógica, refletir sobre a sua prática (GARCIA, 1999).

Outro aspecto importante da investigação-ação educacional está relacionado à possibilidade de que, a partir de sua implementação, os professores possam estar construindo conhecimentos. Ao estar refletindo sobre as suas práticas, as professoras têm a oportunidade de construir conhecimentos críticos sobre essas. Através da espiral auto-reflexiva, além de refletir sobre as suas ações, é necessário que as professoras envolvidas possam, a partir da construção de novos conhecimentos, que acontecem na relação entre a teoria que trata do enfoque escolhido e a teorização feita pelo grupo de investigação, planejar e replanejar as suas práticas educativas.

Sendo assim, a investigação sobre as práticas educativas pode possibilitar que ações sejam projetadas na busca por melhorias contribuindo para o processo de formação inicial de professoras da educação infantil.

A reflexão sobre a própria realização profissional possibilita às professoras pensar sobre os diversos aspectos que envolvem as situações de ensino e de aprendizagem. A construção de novos conhecimentos nasce da busca por novas formas de entender e criar situações pedagógicas para e nas salas de aulas. Dessa forma, esses conhecimentos estarão ligados aos conteúdos, suas formas de apresentação e às situações que envolvem sua construção.

Ao construir esses conhecimentos, as professoras passam a assumir posturas mais críticas, possibilitando que a organização das atitudes possa ser encaminhada através da compreensão gerada pela investigação. Segundo Garcia (1999, p.184), “a investigação-ação é um processo que surge da prática problemática do professor e são os professores os principais condutores de todo o processo de investigação.” Assim, essa forma de investigação também se configura na possibilidade de se discutir como organizar o ambiente escolar, criando situações para que as

professoras possam se tornar responsáveis pelas decisões e rumos que devem ser tomados na escola, deixando de lado seu papel de coadjuvância na organização do processo educativo. Essa proposta coloca nas suas mãos a oportunidade de estar conduzindo suas ações pedagógicas de modo mais crítico, e a partir de um olhar mais atento e cuidadoso, buscar formas de melhorar a qualidade da organização escolar e das práticas educativas escolares.

As transformações propostas pela investigação-ação dependem do “trabalho em colaboração de todos os envolvidos no processo de investigação” (ANGULO, 1990, p.42). Investigar em ação representa um compromisso que os envolvidos na pesquisa assumem em relação, não só às transformações almejadas, mas também aos demais participantes do grupo. A busca por mudanças não acontece a partir de entendimentos ou ações individualizados.

As experiências pessoais, apresentadas pelas professoras do grupo, foram discutidas a partir de uma perspectiva que possibilitou que uma experiência individual pudesse contribuir para a discussão coletiva. Assim, “a investigação-ação é ao mesmo tempo um processo democrático de investigação e um processo democrático de transformação” (ANGULO, 1990, p.41). Esse caráter democrático propõe que a realização do trabalho aconteça pautada pelo respeito a todos os participantes.

É a partir da possibilidade de que as pessoas que participam desse processo possam, através do diálogo, expor seus entendimentos e defender suas posições, que se cria a oportunidade para que as transformações aconteçam, levando em conta as necessidades do grupo como um todo. Assim, o processo democrático só existe quando todos os que participam da investigação podem ouvir e ser ouvidos.

Para que isso possa acontecer, é necessário que os envolvidos se reconheçam nos outros, não assumam as suas idéias como verdades a ser defendidas e que estejam abertos à contribuição de todos que compõem o grupo de investigação (FREIRE, 1981). Essa ação possibilita a criação de “comunidades de aprendizado” (ANGULO, 1990, p.41), em que a colaboração se estende às ações na busca por mudanças. Sob esta perspectiva, o trabalho colaborativo diz respeito, também, à implementação das ações.

A realização dos planejamentos não acontece a partir de uma perspectiva individual. Mesmo que em alguns momentos a ação realizada só dependa da orientação de um professor, essa nasceu de um processo pautado pelo diálogo, pela

colaboração dos integrantes na compreensão e entendimento referentes às possibilidades que tal procedimento pode trazer para o processo educativo. Nesse sentido, a reflexão sobre essas ações também indica uma possibilidade de realização do trabalho colaborativo. A reflexão indica uma forma de trabalho que representa um tipo de relação social (ANGULO, 1990). Aqui, esse momento do processo investigativo não representa uma atitude individual. A reflexão assume um caráter de ação coletiva e de colaboração, já que é realizada em grupo a partir das experiências individuais e coletivas, planejadas e replanejadas pelas pessoas que compõem o trabalho de investigação.

Entendo a investigação-ação como uma proposta metodológica que pode possibilitar que a construção de conhecimento aconteça pautada pelo respeito ao outro, que o diálogo possa ser o elemento condutor do processo de colaboração, que busca caminhos para que a educação musical possa contribuir de forma significativa para a formação de alunos, alunas e professores das nossas escolas. E que essa formação “possibilite a formação de cidadãos conscientes que pudessem gerir suas vidas na promoção de uma sociedade mais igualitária” (MOLINA, 2003, p. 153).

A investigação-ação educacional propõe que a busca por mudanças aconteça através do entendimento que os próprios professores têm das suas práticas. Esse novo olhar deve estar comprometido com a busca pelo entendimento das situações vividas. “Investigação-ação é planejar, agir, observar e refletir mais cuidadosamente, mais sistematicamente e mais rigorosamente do que faz na vida cotidiana”(KEMMIS e MACTAGGART, 1988, p. 16). Esse olhar não está voltado para a resolução de problemas de modo rápido e simplificado. Mais do que estar preocupado com a busca por respostas ou soluções imediatas, ele está preocupado com o levantamento de questões e preocupações eleitas pelo grupo. A investigação-ação não quer responder aos problemas de modo apressado, quer criá-los e pensar formas críticas de resolvê-los.

Essa compreensão ficou evidenciada na fala da professora Cleusa quando discutíamos sobre o planejamento das aulas de música que elas, professoras ministrariam: “Os nossos encontros me geram cada vez mais dúvidas sobre como trabalhar com música na escola” (Cleusa, Reunião de Planejamento, 14/05/2004).



## A Preocupação Temática

A preocupação temática desta pesquisa foi delineada a partir de um trabalho realizado no Núcleo de educação infantil Ipê Amarelo. Segundo Kemmis e Macttaggart (1988, p. 14), “a preocupação temática define a área na qual o grupo decide centrar sua estratégia de melhora”.

Fui convidado, na primeira semana do mês de março do ano de 2004, para realizar uma atividade sobre o papel da música na educação infantil. A partir do texto “Práticas Musicais na Educação Infantil” (MAFFIOLETTI, 2000), realizamos uma discussão sobre como as professoras atuantes nas turmas de educação infantil entendem o papel da música nas práticas educativas dessa etapa do ensino. Aborda questões referentes a como as professoras que atuam na educação infantil utilizam a música nas suas práticas educativas. No texto a autora, ao escolher uma determinada música, discute com um grupo de professoras atuantes como elas poderiam utilizar essa canção nas suas práticas educativas diárias. Sem apresentar o texto, propus a mesma discussão para as professoras participantes da nossa atividade. Depois que algumas questões foram discutidas, comentei sobre como as professoras referidas por Maffioletti abordaram o tema proposto. As respostas indicavam uma compreensão utilitarista da música. O papel da música no contexto desses professores estava ligado ao suporte para outras áreas de conhecimento ou simplesmente a assumir uma função terapêutica nas salas de aula.

A partir das respostas, passamos a discutir que papel a música poderia assumir, de forma que se tornasse um elemento significativo no processo educativo, tendo em vista as suas especificidades e conteúdos. Ao apresentar algumas propostas sobre como a música pode estar presente nas aulas, as professoras passaram a questionar sobre o que seria necessário para que essas idéias pudessem ser desenvolvidas no dia-a-dia das suas aulas. Aqui fica evidenciado que a falta de entendimento sobre como a música pode estar presente nas práticas educativas está ligada à formação musical que essas professoras tiveram ou deixaram de ter na sua formação inicial. Assim, é a partir da necessidade de construir um maior entendimento sobre como a educação musical pode fazer parte do processo educativo que nasce a preocupação temática do nosso grupo de investigação.

Atualmente, o entendimento sobre o papel e a função da música no espaço escolar é tema abordado por pesquisadores interessados na melhoria da qualidade das aulas de educação musical. Pesquisadoras como Tourinho (1993), Bellochio (2000), Beyer (2001) e Souza (2002) têm discutido a relevância da educação musical nos processos educativos. Todavia, os resultados dessas pesquisas parecem não estar contribuindo para um melhor entendimento e redefinição das ações em educação musical realizadas por professoras atuantes nas turmas de educação infantil.

Assim, nossa preocupação temática para a pesquisa passa a tomar forma a partir das questões problematizadoras levantadas pelas professoras.

Mesmo depois das aulas de Metodologia do Ensino da Música, nunca tinha discutido questões sob esses prismas.  
Como realizar atividades musicais com crianças em idade pré-escolar?  
A gente peca por falta de informação.

Essas narrativas descrevem a preocupação que as professoras têm em relação à falta de compreensão que possuem sobre a possibilidade de desenvolver educação musical na escola.

Assim, propus ao grupo discutir as preocupações por elas apresentadas. Aqui teve início a proposta de investigação-ação que, através da implementação da espiral reflexiva, indicada por este caminho metodológico, busca discutir a possibilidade de que esta investigação possa contribuir para o processo de formação inicial em educação musical para professoras atuantes. Esta proposta teve a intenção de transformar as práticas pedagógicas referentes à educação musical por parte dessas futuras docentes.

Dessa forma, nasce o “nosso grupo”. Tem como enfoques, (a) a investigação sobre as práticas em educação musical das professoras de crianças entre 4 e 6 anos de idade e (b) a busca de um melhor entendimento sobre a educação musical na educação de crianças pequenas. A partir desses focos, construímos a nossa preocupação temática, ou seja, a proposta temática das professoras envolvidas e minha.

**Como realizar um trabalho educacional que envolva a educação musical nas ações em sala de aula e práticas educativas da escola, se sentimos falta do conhecimento musical para realizá-lo?**

Com a definição das preocupações temáticas<sup>6</sup> a investigação-ação educacional propôs que a realização dos trabalhos fosse mediada pela planificação através da utilização da espiral auto-reflexiva.

O planeamento foi o momento da investigação que permitiu a organização das ações que foram realizadas nas salas de aulas. Esses possuíam um plano flexível, adaptado à realidade e aos imprevistos de sala de aula.

Por se tratar de uma investigação realizada em uma escola, o grupo decidiu realizar as reuniões de planeamento às segundas-feiras. Nesses encontros foram elaborados os planeamentos das ações em educação musical. O planeamento consistiu em discutir e organizar a ação pedagógica. Essa discussão possibilitou que os professores entrassem em contato com o conteúdo musical antes de serem desenvolvidos nas aulas. Entendo que essa construção do processo de formação em educação musical tem início na abordagem de conteúdos relacionados à música e a educação musical para crianças pequenas, a partir do trabalho realizado por professoras não especialistas em música.

Foi na ação que a implementação dos planeamentos aconteceram. Foram colocadas em prática as decisões do grupo em relação as atividades de educação musical. “A ação se entende como deliberada e controlada; é uma variação cuidadosa e reflexiva da prática e está informada criticamente”(KEMMIS e MACTAGGART, 1988, p. 17). A ação implicou a construção da base para a reflexão e para a organização de uma nova ação.

A ação do nosso grupo se referiu às atividades que envolveram a música enquanto área de conhecimento. Essas estavam diretamente ligadas ao que as professoras realizaram nas suas salas de aula. Assim, as atividades foram planejadas pelo grupo mas dirigidas por cada uma das professoras nas turmas. Cada docente foi responsável pela realização da ação planejada no espaço da sala de aula. No planeamento, não foram definidas horas e/ou momentos para a realização das aulas de educação musical. As professoras as realizaram de acordo com a realidade das suas turmas.

O terceiro momento constitui-se de observação que se caracterizou com fonte direta na reflexão. Foi observando que as professoras e eu obtivemos elementos para entender as ações realizadas. Dessa forma, o investigador tem que,

---

<sup>6</sup> Refere-se às minhas preocupações iniciais e às levantadas pelo grupo de investigação (professoras e eu).

ao mesmo tempo que observa, dirigir e orientar a ação previamente planejada. Ela deve ser documentada, proporcionando “uma base documental” (KEMMIS e MACTAGGART, 1988, p.19) para que posteriormente a reflexão possa ser encaminhada.

A realização da nossa investigação propôs dois níveis de observação. O primeiro diz respeito à observação realizada pelas professoras sobre suas próprias ações pedagógicas. O segundo está ligado à observação que eu, enquanto coordenador do grupo de investigação, realizei sobre o trabalho por todos nós desenvolvido.

Utilizando as informações adquiridas na observação, relatadas em diários de campo, a reflexão sobre os escritos retomava a ação. Tendo como base os elementos apontados pelo momento anterior, as ações foram retomadas sob um prisma de questionamento. A partir dos registros escritos, elaborados na observação, foram discutidos os alcances e limitações das ações realizadas. Foram o diálogo e a troca de experiências entre o grupo e eu sobre as práticas já acontecidas que impulsionaram o replanejamento das ações, completando o ciclo de investigação.

As reuniões de planejamento e de reflexão constituíram-se em momentos de estudo. As reuniões de reflexão foram realizadas às sextas-feiras

### **3.2 Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados para a realização desta pesquisa aconteceu através dos seguintes instrumentos: diários de campo, observações e gravações em áudio.

**Diários de Campo:** foi através do diário de campo que as professoras, além de explicitar a forma como organizam suas aulas (aspectos metodológicos e de estrutura física), descreveram suas interpretações sobre as ações realizadas. Ele possibilitou que eu e as professoras pudéssemos expressar os nossos sentimentos, podendo construir as hipóteses e/ou explicações sobre os acontecimentos da aula.

**Observação:** foi a etapa que alimentou de informações a reflexão sobre a ação realizada. Ela permitiu que através de um olhar mais atento e preocupado as professoras pudessem juntar elementos para a realização da reflexão sobre a ação realizada.

**Gravações em áudio:** Essas gravações permitiram que pudessem ser realizadas reflexões sobre o material musical construído nas aulas.

Ainda fazem parte dos instrumentos de coletas de dados:

- 1) Atas das reuniões de planejamento
- 2) Planejamentos
- 3) Cartas de reflexão escritas pelas professoras

### **3.3 Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo**

A investigação-ação educacional foi realizada no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, localizado no Campus da Universidade Federal de Santa Maria. Fizeram parte do processo investigativo quatro professoras do corpo docente dessa instituição, das quais três professoras são responsáveis por turmas de crianças com idades de 4 a 6 anos. Dessas, uma tem formação em Pedagogia, habilitação Educação Infantil. Duas professoras estão realizando o estágio supervisionado do curso de Pedagogia-UFSM, de mesma habilitação. Ainda faz parte desse grupo a professora responsável pela disciplina de Educação Física, a qual possui Licenciatura nessa área.

O Núcleo de Educação Infantil nasce como projeto a partir do surgimento da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 1961. A sua criação está atrelada à idéia de oferecer uma creche que atendesse a crianças com menos de 7 anos, filhos dos servidores da universidade. No ano de 1989, nasce o Núcleo com o nome Creche Ipê Amarelo. Nessa fase da sua existência, a coordenação geral era realizada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Coordenadoria de Assuntos Estudantis e Comunitários), sob a orientação legal que já obrigava o Estado a garantir o direito à educação para crianças de 0 a 6 anos de idade. No ano de 2002 o Conselho Universitário aprovou a resolução 012/2002, do Gabinete do Reitor que, em seu Artigo 1º profere: “extinguir o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo da estrutura organizacional da Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor da Pró Reitoria de Recursos Humanos e transferir a sua infra-estrutura para o Centro de Educação onde suas atividades serão desenvolvidas na forma de projeto de ensino, pesquisa e extensão.” O Artigo 9º parágrafo 3º, da mesma resolução, determina que a nova coordenação apresente uma Proposta de Modelo Didático/Pedagógico, a qual tem por objetivo possibilitar que o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo se credencie como um núcleo educacional.

O projeto político pedagógico do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo aponta como objetivo geral:

Promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, ampliando suas experiências e estimulando seu interesse pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade, assim como proporcionar aos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM e demais licenciaturas dessa instituição oportunidade para desenvolver suas práticas pedagógicas. (Projeto Político Pedagógico "NEIIA": Núcleo de Educação infantil Ipê Amarelo

No que se refere à aprendizagem, o projeto político-pedagógico diz que:

As experiências proporcionadas às crianças em educação infantil devem ter amplitude para promover todos os aspectos do desenvolvimento infantil, ou seja, nos aspectos cognitivos, lingüísticos, sociais, emocionais, estéticos, sensoriais, físicos e morais, propiciados pelas interações entre adultos e crianças e estimulados pelos usos de materiais e equipamentos adequados a esses objetivos.

A organização das turmas acontece a partir da referência dada pela faixa etária e/ou desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças. Essas se dividem da seguinte forma:

- Turma de Berçário I – 0 a 1 ano
- Turma de Berçário II – 1 a 2 anos
- Turma de Maternal I – 2 a 3 anos
- Turma de Maternal II – 3 a 4 anos
- Turma de Pré-escolar I – 4 a 5 anos
- Turma de Pré-escolar II – 5 a 6 anos

O Núcleo é composto por uma área externa a qual possui um pátio interno que possui uma caixa de areia e uma pracinha e uma área interna composta por:

- Sala da Direção e Coordenação
- Secretaria
- Portaria
- Sala de fonoaudiologia
- Salas de aula
- Sala de computação
- Brinquedoteca
- Almoxarifado
- Refeitório
- Refeitório de Funcionários e Professores

- Cozinha, lactário e almoxarifado da Nutrição
- Sala de vídeo
- Instalações Sanitárias
- Lavanderia

Dentro de suas instalações, o Núcleo não possui uma sala específica para as atividades referentes à educação musical. A partir desta colocação penso ser importante lembrar que antes da realização desta pesquisa, o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, não realizava nenhum trabalho voltado para a formação em educação musical das suas professoras e ou um trabalho sistematizado de educação musical para os alunos e alunas das turmas de crianças de 4 a 6 anos de idade.

Cabe aqui uma ressalva sobre a participação das professoras estagiárias. Como determina a Lei, essas realizam o seu estágio tendo uma professora do curso de graduação como responsável pela orientação e supervisão do estágio. Normalmente, ele é realizado em turmas que possuem professores regentes. Sob essa perspectiva, almeja-se que possa ser realizado um trabalho de parceria, no qual a regente de turma orientadora de estágio e a estagiária possam trabalhar juntas, buscando um melhor aproveitamento na formação inicial e também com formas de contribuição desta para com a professora regente. Mas, no caso das professoras que realizaram seu estágio no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, essa etapa da sua formação aconteceu sem a presença de um professor regente.

Dessa forma, o estágio dessas professoras imprimiu um caráter particular para a realização desta pesquisa. Ao mesmo tempo que estavam realizando o seu estágio supervisionado, elas eram as professoras responsáveis pelas turmas em que atuavam em tempo integral. Sendo assim, elas trabalharam durante todo o período do ano letivo como professoras regentes.



## **4- A INVESTIGAÇÃO –AÇÃO E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

### **4.1 O espaço das práticas educativas**

Ao escolher a investigação-ação como caminho para a realização desta pesquisa, entendo que a participação de todos os envolvidos no processo foi de grande importância para que os objetivos propostos fossem alcançados. Dessa forma, a condução deste trabalho aconteceu pela necessidade de que todos os participantes pudessem intervir nos processos que compuseram a investigação, não só como sujeitos a ser pesquisados, mas também como pesquisadores preocupados com a busca de transformações e melhorias de suas práticas educativas, no caso, em educação musical. Segundo Kemmis e Wilkinson (2002, p. 45), “a pesquisa-ação participativa oferece a oportunidade de criar fóruns onde pessoas possam reunir-se enquanto participantes da luta em prol de se refazerem as práticas nas quais interagem”. É a partir desse entendimento que identificamos o ponto inicial desta investigação: a formação de um grupo de pessoas interessadas em refazer as suas práticas em relação à educação musical, nas turmas em que estão atuando.

O trabalho investigativo teve início no dia 29 de março de 2004. Nesse dia, foi realizada a primeira reunião do grupo de investigação. No primeiro encontro, ficou evidenciado que as professoras participantes sentiam necessidade de complementar a sua formação musical, já que a música de uma forma ou de outra, faz parte do seu dia-a-dia na escola. Com exceção da professora Márcia, todas as docentes envolvidas na investigação tiveram a oportunidade, nos seus cursos de graduação, de ter um semestre voltado à educação musical na escola. Mas, as nossas conversas preliminares demonstraram que essa formação musical não conseguiu prepará-las no que se refere à aquisição do conhecimento musical e a sua relação com o conhecimento escolar. Percebemos, através dos questionamentos das professoras envolvidas neste trabalho, dúvidas sobre o papel da educação musical na escola.

Exemplificando, a professora Cleusa nos disse: “Sou péssima para reconhecer instrumentos” (reunião de planejamento). A professora Raquel pergunta: “Música é terapia?” (reunião de planejamento). A professora Loen comenta: “As crianças fazem gestos ao cantar por medo de errar”. (reunião de planejamento)

Cabe ressaltar que trabalhos sobre a educação musical, já citados neste texto, discutem questões muito semelhantes às apresentadas pelas professoras. Essas falas revelam que a formação em educação musical que tiveram, não foi suficiente para prepará-las para a realização de um trabalho com essa área de conhecimento na escola. Portanto, as práticas musicais realizadas por elas estavam sendo pautadas por entendimentos do senso comum.

Foi a partir desse ponto que iniciamos a nossa investigação-ação. Identificamos as situações preliminares que o grupo gostaria de superar. Elas se referiam as práticas educativas relacionadas à presença da música nos planejamentos e práticas implementadas na escola. O nosso propósito estava ligado a buscar uma melhoria na qualidade da educação musical. Através da investigação e da problematização de suas práticas, as professoras buscaram superar os problemas relacionados à sua formação musical e às possibilidades de realização de ações educativas que envolvam a música.

Como a investigação-ação passa pela formação de um grupo colaborativo de investigação, é importante posicionar o meu papel, enquanto pesquisador responsável pela produção de uma dissertação de mestrado. A proposta desta opção metodológica defendeu que a investigação não acontecesse sobre sujeitos, mas com sujeitos. Segundo Kemmis e Wilkinson (2002, p. 43), a investigação-ação “não é uma pesquisa realizada sobre os outros”. Sendo assim, apesar de o foco deste trabalho estar voltado para a discussão das práticas em educação musical das professoras atuantes nas turmas de educação infantil, ele também vai abordar discussões sobre a minha formação, enquanto pesquisador e professor de música. Se esta investigação não abordasse a minha própria trajetória dentro do processo investigativo estaríamos realizando uma pesquisa sobre os outros. Dessa forma, ao tratar da formação musical dessas professoras, estou considerando também a minha própria formação enquanto professor responsável pela formação em educação musical de outras professoras e pela estruturação do processo de investigação em si.

O espaço de diálogo sobre a construção do conhecimento se deu nas reuniões de planejamento. Foram realizadas um total de 30 reuniões com duração média de duas horas por encontro. Além do diálogo e atividades relativas a situações de ensino e de aprendizagem em educação musical, foi nestes encontros que foram construídos os planejamentos a serem implementados nas turmas de

educação infantil, pelas professoras. O quadro abaixo resume esse processo organizacional.

<b>Reunião de Planejamento Espaço Dialógico</b>	<b>Temática</b>	<b>Construção do conhecimento</b>	<b>Material didático</b>
29/03/04	*música – quando e onde se ouve música? *para que a música na escola? *formação em educação musical das professoras do grupo *conhecimentos musicais na educação infantil	*pedagógico musical *musical	*Beyer, Esther (2001) *Bellochio, Cláudia (2000)
02/04/04	*a relação das crianças com a apreciação *musical *investigação-ação educacional	*pedagógico musical *musical *pedagógico-investigativo	*Del Ben, Luciana Marta (1998) *Kemmis, Stephen e Mactaggart, Robin (1988) *Discográfico: The Big Bang (cd) (1994)
05/04/04	*apreciação musical *investigação-ação educacional	*pedagógico musical *musical *pedagógico-investigativo	*Del Ben, Luciana Marta (1998) *Kemmis, Stephen e Mctaggart, Robin (1988) *Discográfico: Stravinsk: Petruschka, Burleske in vier Bildern (cd) (1995)
12/04/04	*a construção do conhecimento musical a partir da apreciação	*pedagógico musical *musical	*Del Ben, Luciana Marta (1998)
19/04/04	*instrumentos de percussão sinfônicos *piano *apreciação	*pedagógico musical musical	*Discográfico: Beethoven Symphony No 5/Leonora Overture No 3 (cd) (1992)

23/04/04	*instrumentos de cordas da orquestra sinfônica *apreciação	*pedagógico musical musical	*Del Ben, Luciana Marta (1998) *Discográfico: Banco do Brasil Musical (cd) (1997)
10/05/04	*o som e o movimento corporal	*pedagógico musical *musical	*Maffioletti, Leda (2000)
14/05/04	*planejamento escolar na perspectiva da IA *banda do Exército	*pedagógico Musical *pedagógico-investigativo	*Ângulo, J Félix Rasco (1990)
21/05/04	*execução instrumental (instrumentos convencionais e sons do corpo *relações entre a educação musical e a educação escolar	*pedagógico Musical	*Brito, Teca Alencar (2003) *Bellochio, Cláudia (2000)
24/05/04	*as qualidades do som *sonorização de histórias *improvisação	*pedagógico musical *musical	*Brito, Teca Alencar (2003)
28/05/04	*replanejamento do processo de investigação *instrumentos musicais	*pedagógico-investigativo *musical	*Garcia, Carlos Marcelo (1999) *Enciclopédia da Música Brasileira (1998)
31/05/04	*apreciação *instrumentos de percussão de mão	*pedagógico musical	*Del Ben, Luciana Marta (1998) *Ed, Uribe (1998)
07/06/04	*execução instrumental, exploração das possibilidades de execução musical com instrumentos de percussão de mão	*pedagógico musical *musical	*Ed, Uribe (1998)

14/06/04	*timbre	*musical	*Penna, Maura (1999)
21/06/04	*timbre *discussão sobre a formação em educação musical de professoras da educação infantil *a investigação-ação educacional e o nosso grupo de investigação	*pedagógico musical *musical *pedagógico-investigativo	*Penna, Maura (1999) *Bellochio, Cláudia (2000) *Maffioletti, Leda (2000) *Garcia, Carlos Marcelo (1999)
28/06/04	*discussão sobre como as crianças transformaram a sua relação com a música *apreciação *investigação-ação e a reorganização do planeamento escolar	*pedagógico musical *musical *pedagógico-investigativo	*Del Ben, Luciana Marta (1998) *Del Ben, Luciana Marta (2000) *Kemmis, Stephen e Wilkinson, Mervyn (2002)
12/07/04	*relação das professoras do grupo de investigação com a investigação-ação educacional *história da evolução dos instrumentos musicais	*pedagógico musical *musical *pedagógico-investigativo	*Grabauska, Claiton J. e De Bastos, Fábio da Purificação (2001) *Nova Escola (2004)
04/08/04	*contextualização da educação musical no trabalho da educação infantil	*pedagógico musical	*Kishimoto, Tizuko Morchida (2000) *Brito, Teca Alencar (2003)
09/08/04	*execução musical e a construção do conhecimento musical *execução - percussão	*pedagógico musical *musical	*Penna, Maura (1999)

16/08/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>*os instrumentos da orquestra sinfônica</li> <li>*a flauta doce(melodia, intensidade e duração)</li> <li>*execução e apreciação – flauta doce e percussão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*pedagógico musical</li> <li>*musical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Discográfico: A menina e a pequena orquestra(cd) (1996)</li> <li>* Del Ben, Luciana Marta (1998)</li> </ul>
23/08/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>*as crianças da educação Infantil e a execução musical</li> <li>*organização do trabalho educativo</li> <li>*execução e apreciação – flauta doce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*pedagógico musical</li> <li>*musical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Esther, Beyer (2001)</li> <li>*Leda, Maffioletti (2000)</li> <li>*Brito, Teca Alencar (2003)</li> <li>*Carr, Wilfred e Kemmis, Stephen (1988)</li> </ul>
30/08/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>*organização do trabalho educativo</li> <li>*investigação-ação educacional como possibilidade de organização do trabalho escolar</li> <li>*execução e apreciação – flauta doce e percussão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*pedagógico musical</li> <li>Musical</li> <li>*pedagógico-investigativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Carr, Wilfred e Kemmis, Stephen (1988)</li> <li>*Del Ben, Luciana Marta (1998)</li> </ul>
27/09/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>*organização do trabalho educativo</li> <li>*composição</li> <li>*execução e apreciação – flauta doce e percussão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*pedagógico musical</li> <li>*musical</li> <li>*pedagógico-investigativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Carr, Wilfred e Kemmis, Stephen (1988)</li> <li>*Del Ben, Luciana Marta (1998)</li> </ul>
4/10/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>*organização do trabalho educativo</li> <li>*diálogo como condutor do processo de construção do conhecimento em educação musical</li> <li>*execução e apreciação – flauta doce e percussão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*pedagógico musical</li> <li>*musical</li> <li>*pedagógico-investigativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carr, Wilfred e Kemmis, Stephen (1988)</li> <li>*Del Ben, Luciana Marta (1998)</li> <li>*Freire, Paulo (1998)</li> </ul>

14/10/04	*utilização de materiais alternativos na construção de instrumentos musicais *execução e apreciação – flauta doce e percussão	*pedagógico musical *musical	*Del Ben, Luciana Marta (1998) *Penna, Maura (1999)
18/10/04	*utilização de materiais alternativos na construção de instrumentos musicais *execução e apreciação – flauta doce e percussão	*pedagógico Musical *musical	*Del Ben, Luciana Marta (1998) *Penna, Maura (1999)
25/10/04	*utilização de material alternativo na construção de instrumentos musicais *integração da educação musical no contexto do trabalho educativo *execução e apreciação – flauta doce e percussão	*pedagógico Musical *musical	*Del Ben, Luciana Marta (1998) *Penna, Maura (1999) *Zabalza, Miguel (1993) *Segat, Taciana Camera (2002)
08/11/04	*utilização de material alternativo na construção de instrumentos musicais *reflexão sobre as transformações ocorridas desde o início do trabalho de investigação até o presente momento (no que diz respeito a relação das professoras e das crianças com a música e a concepção de organização e planejamento escolar) *execução e apreciação – flauta doce e percussão	*pedagógico musical *musical *pedagógico-investigativo	*Del Ben, Luciana Marta (1998) *Penna, Maura (1999) *Kemmis, Stephen (1999)

17/11/04	*utilização de material alternativo na construção de instrumentos musicais *reflexão sobre as transformações ocorridas desde o início do trabalho de investigação até o presente momento (no que diz respeito a relação das professoras e das crianças com a música e a concepção de organização e planejamento escolar)	*pedagógico musical *pedagógico-investigativo	*Penna, Maura (1999) *Kemmis, Stephen (1999)
29/11/04	* reunião de encerramento do processo de investigação		

**Tabela 1:** Reuniões de planejamento – espaço dialógico

#### 4.1.1 A organização

A realização desta investigação aconteceu pautada por duas frentes inter-relacionadas de ação. A primeira envolveu a formação e reflexão sobre educação musical das professoras. A segunda aconteceu junto ao trabalho com as práticas educativas em turmas de educação infantil (crianças de 4 a 6 anos de idade).

A primeira frente referiu-se ao processo de formação pedagógico-musical e reflexão sobre como a música pode contribuir para o planejamento das práticas educacionais em educação musical realizadas pelas professoras. Fizeram parte deste processo aspectos ligados a formação específica em música e a formação pedagógica desta área. Dentro do processo proposto pela investigação-ação, essa reflexão aconteceu nos momentos de planejamento, observação e reflexão sobre as práticas realizadas.

A segunda referiu-se à realização das ações organizadas e desenvolvidas pelo grupo de investigação, a partir dos momentos acima citados.



Essas frentes de ação aconteceram simultaneamente, com o objetivo de que a realização de uma pudesse contribuir para a organização da outra. Portanto, a reflexão sobre os trabalhos musicais alimentou a prática desses, da mesma forma que as práticas sustentaram a realização da reflexão.

Inicialmente, os trabalhos do processo investigativo foram organizados da seguinte forma: segundas-feiras realizaram-se as reuniões de planejamento. Nas sextas-feiras, as reuniões foram dedicadas à avaliação das ações. A dinâmica da investigação aconteceu pautada pela seguinte proposta: nas segundas-feiras as reuniões estavam dedicadas a discutir conhecimentos musicais e sua relação com os conhecimentos referentes à educação musical. A partir dessas discussões, eram organizadas as atividades que seriam desenvolvidas com os alunos e alunas de suas turmas. As sextas-feiras eram dedicadas às reuniões de avaliação, nas quais realizávamos a reflexão sobre as atividades que tinham sido realizadas.

A investigação-ação trouxe a oportunidade de que a reflexão se estendesse também à própria forma como o grupo se organizava para realizar os trabalhos. Carregou consigo a possibilidade de que essa busca não se limitasse à reflexão sobre as práticas educativas, mas que o processo investigativo, como um todo, se configurasse em um exercício de busca por transformações. Isso se evidenciou nas mudanças estruturais e organizacionais que aconteceram durante a realização dos trabalhos na escola.

Ao começarmos o nosso trabalho de pesquisa, marcamos as reuniões de planejamento, como citado acima, para as segundas-feiras e reuniões de avaliação para as sextas-feiras. Mas, no decorrer do processo, o grupo passou a se questionar sobre quanto esse planejamento estava conseguindo contemplar os nossos objetivos. Problemas referentes aos horários das reuniões, à duração do encontro das sextas-feiras e à falta de professoras que substituíssem as pessoas do nosso grupo na hora em que nos reuníamos colaboraram para esse questionamento.

Assim, a partir do diálogo e da avaliação sobre como o processo estava ocorrendo, decidimos que as reuniões de planejamento e avaliação aconteceriam no mesmo dia. Dessa forma, as reuniões de segunda-feira incluíam os elementos de avaliação e re-planejamento das atividades realizadas. Sendo assim, as reuniões funcionaram da seguinte forma: a primeira reunião, sob essa nova orientação, dedicou-se somente ao planejamento das ações a ser realizadas durante a semana. No encontro seguinte, o início da reunião foi voltado para a avaliação do

planejamento realizado na semana que passou. A seguir, nos dedicamos ao replanejamento das atividades propostas. E essa foi a organização do nosso trabalho até o fim da investigação-ação, um processo dinâmico, vivo.

Isso aconteceu principalmente por dois fatores. O primeiro esteve ligado a quanto as pessoas envolvidas na investigação estavam compromissadas com o trabalho. Acredito que isso aconteceu porque não se investigou sobre sujeitos, mas com sujeitos. Não se pesquisou sobre as práticas, mas nas suas práticas. O segundo fator referiu-se à possibilidade de que esta investigação pudesse acontecer à luz da realidade imposta pelo cotidiano estrutural da escola onde estávamos inseridos. As professoras estavam refletindo sobre os conhecimentos que estavam construindo nas suas salas de aula.

Como exposto anteriormente, a investigação-ação, como parte integrante da formação inicial de professoras, é diferente das propostas de formação em educação musical que propõem cursos nos quais as discussões sobre a realidade do dia-a-dia ficam empobrecidas pela distância e falta de compromisso com o que realmente acontece nas rotinas diárias de sala de aula. Essa opção metodológica trouxe consigo a possibilidade de que as ações planejadas pudessem ser replanejadas e temperadas pela sofisticação e complexidade de uma sala de aula. Foi na realidade que as professoras tiveram contato com o inesperado. A sala de aula foi um lugar onde o planejamento e a organização das atividades eram acrescidos de elementos que as professoras não puderam prever. Esse é um lugar recheado de surpresas, que acolhe pessoas com histórias de vidas diferentes, com percepções de mundo singulares fazendo desse um espaço ímpar, conjunto e complexo.

Podemos perceber isso no relato da professora Loen, ao refletir sobre como as crianças estavam se relacionando com a música, levando em conta como elas se sentiam em relação às atividades propostas.

Tenho me sentido mais tranqüila em relação à aplicação das atividades, pois já me acostumei com o fato de como a agitação e o clima influenciam também no planejamento. Procuro respeitar os dias em que estão mais dispersos com atividades bem rápidas e é incrível como nossas possibilidades estão fadadas ao fracasso. Tem dias que as crianças se envolvem por um longo período em uma atividade e em outros cinco minutos. (diário de campo, 13/06/04)

As palavras da professora Loen revelam o quanto a professora deve estar preparada para compreender os seus alunos e alunas no que se refere a como eles

interagem com as propostas apresentadas na sala de aula. É importante para a realização do trabalho na educação infantil que a professora possa compreender como as crianças se relacionam, não só com as atividades e planejamentos pedagógicos, mas também com todos os outros elementos que compõem o cotidiano que envolve a sala de aula. E que, ao lado de outros elementos, o tempo de duração para as atividades propostas vai variar de acordo com os objetivos estabelecidos e com a forma como as crianças se relacionam com o trabalho a ser realizado. Entretanto, os planejamentos de uma professora da educação infantil não podem ser condicionados a como o clima está influenciando o comportamento das crianças e sim como um dos elementos que compõem os fatores a ser levados em consideração na hora da organização e realização do planejamento escolar.

A organização do nosso trabalho foi construída pelo caminho proposto pela investigação-ação. Planejamos como o nosso grupo iria se reunir para o desenvolvimento do nosso processo de investigação. Depois da implementação da ação, observamos e refletimos sobre como essa organização estava contribuindo para a realização dos nossos objetivos.

Fazem parte dessa reflexão elementos referentes à rotina do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, os horários disponíveis das professoras, os meus horários e a relação das crianças com os planejamentos propostos, dentre outros fatores. Tendo como referência essa reflexão o grupo replanejou o seu trabalho a partir de um processo de problematização e reflexão de uma situação vivida pelo grupo de investigação.

Portanto, ao discutirmos sobre a organização do planejamento em educação musical, foi inevitável que o grupo discutisse outros elementos que fazem parte das realidades nas quais o grupo está inserido. Isso aconteceu porque a realidade das aulas de música faz parte da realidade vivida dentro do Núcleo Ipê Amarelo. Quando o grupo discutiu como organizar o espaço físico da aula de música, estava discutindo o espaço físico da sala de aula. Quando o grupo dialogou sobre o planejamento das atividades das aulas de música não foi possível deixar de pensar no planejamento geral do Núcleo de Educação Infantil. A organização das aulas de música fez parte de um planejamento globalizado, que entendeu a educação musical como uma das áreas de conhecimento que, de forma integral, contribuem para a formação dos alunos da educação infantil. Sendo assim, as aulas de música

não foram tratadas como atividades isoladas do processo educativo, mas, sim, entendidas como parte integrante do mesmo.

E foi assim que eu, enquanto investigador, percebi como o processo de investigação-ação ultrapassa a abordagem técnica e simplista das situações vividas na escola. A reflexão sobre as atividades que envolvem música permitiu refletir sobre a educação como um todo. Os planejamentos aconteceram a partir da leitura que se faz de todo o processo educativo. Dessa forma, as aulas de música foram planejadas dentro do contexto que envolve outras áreas de conhecimento as quais estão inseridas nas decisões que a organização geral do espaço escolar porventura possa vir a tomar. Trago meu registro em diário de campo, realizado em uma reunião de planejamento, para exemplificar como isso aconteceu dentro do processo de investigação.

Está acontecendo um momento muito legal. Estamos discutindo sobre a atividade. As professoras estão dialogando sobre como o planejamento interferiu na realização da atividade proposta. Comentamos que as crianças pensaram sobre as atividades propostas. A discussão ultrapassa uma conversa sobre conteúdos. Discutimos sobre como as crianças percebem e realizam as leituras de uma proposta apresentada. Não buscamos somente música, estamos buscando uma concepção de organização e planejamento escolar. (diário de campo, Eduardo 30/08/04)

Como já foi discutido neste trabalho, penso que a formação em educação musical para as professoras que atuam na educação infantil aborda dois aspectos. A formação em música, que se refere a construção do conhecimento específico dessa modalidade artística é o primeiro deles. Para que as professoras pudessem incluir essa forma de arte, que também se constitui como uma linguagem expressiva, tiveram que aprender música, construir os conceitos referentes à prática musical através de um fazer musical. O que devemos lembrar é que essa formação tem complexidades específicas, pois não tem a preocupação de formar professores especialistas em música, mas, sim, professoras unidocentes capazes de incluir a música nos seus planejamentos escolares (BELLOCHIO, 2000). O segundo aspecto refere-se a relação dos conhecimentos sobre música e educação musical. Para que se pudesse incluir a música nas práticas educativas, não bastou saber cantar ou tocar um instrumento. Foi necessário existir um conhecimento voltado para como a prática musical pode fazer parte do conhecimento escolar, abrangendo a educação em sentido amplo.

Sendo assim, o processo investigativo foi orientado por dois aspectos do fazer musical. O primeiro teve como princípio problematizar a percepção que as professoras tinham enquanto ouvintes. Através de um trabalho voltado à apreciação, elas foram convidadas a exercer uma audição mais atenta e crítica da execução musical. O segundo aspecto buscou, através do trabalho com instrumentos musicais, dar continuidade ao processo iniciado com o trabalho de percepção. Através da exploração das possibilidades sonoras de instrumentos de percussão e da flauta doce, da execução de músicas através desses instrumentos e dos exercícios da criatividade propostos pela composição musical, o processo de formação musical das docentes que compunham o grupo investigativo se consolidou. Assim, as professoras puderam, com ênfase na execução musical, continuar a construir os conceitos referentes a esse fazer. É importante ressaltar que os alunos e alunas das turmas orientados por essas professoras participaram diretamente deste mesmo processo de formação em música na sala de aula

#### 4.1.2 Ouvindo música

Escolhemos como elemento fundamental do processo de formação em educação musical das professoras a apreciação crítica de exemplos de musicais diversos. Mas, para que essa prática pudesse ser realizada de forma a contribuir para o processo de aquisição dos conhecimentos musicais, foi necessário que ela ultrapasse-se uma experiência pessoal por parte de quem a vivia. Segundo Del Ben:

Como não há um produto musical observável, a apreciação pode ocorrer somente como uma experiência particular do aluno. Desta forma, para que o professor possa compreender a apreciação musical do aluno e diagnosticar seu nível de compreensão, torna-se necessário que esta experiência particular seja traduzida de modo objetivo. (Ibidem., 1998, p. 7)

Ao realizarmos uma audição mais atenta de obras musicais, podemos estar começando a construir um processo de musicalização. Ao ouvirmos mais atentamente uma música, é possível propor questões que podem abrir caminhos para o início da discussão sobre o fazer musical. Apreciando música, existe a possibilidade de serem tratados assuntos referentes à construção do conhecimento musical. Quando ouvimos música podemos conversar sobre: que tipo de instrumentos fazem parte deste fazer? Tem voz ou só é executada por instrumentos? Como o compositor organizou os instrumentos, todos tocam juntos,

algum aparece mais que o outro? Quando esta música tem voz, qual é o tratamento dado a ela? A música ouvida representa algum tipo de cultura em particular? Podemos identificar alguma forma referente a como a música está organizada? Todas essas questões podem conduzir à discussão sobre conceitos referentes ao conhecimento musical.

A partir desses entendimentos é que organizamos o processo de formação musical das professoras participantes do grupo de investigação. A forma que encontramos para dar início ao processo de formação musical dessas docentes foi lhes apresentar de modo mais crítico formas de expressão musical representadas por obras diversas e grupos instrumentais existentes na cidade de Santa Maria. Assim, o nosso grupo pôde iniciar o seu trabalho a partir de visitas a lugares onde pudéssemos conhecer fazeres musicais, considerando um ponto de vista diferenciado daquele com que as professoras normalmente têm contato no seu dia-a-dia. Esse caminho escolhido não tem a intenção de desconsiderar a vivência musical que as professoras já possuíam. Segundo Bellochio (2000)

As professoras possuem vivências musicais. Penso com urgência na necessidade de redimensionar estas experiências no sentido de que além de pura vivência musical possam constituírem-se em elementos de reflexão e construção de significados para a potencialização do conhecimento musical no sentido mais amplo.(ibidem.)

Portanto, é imprescindível que, ao falarmos de educação musical para adultos, no caso para professoras, levemos em conta que elas já têm uma experiência musical identificada com pessoas que ouvem música, nas diversas formas que a vida cotidiana lhes oferece. Dessa forma, a escolha de grupos musicais diversos para iniciarmos o nosso processo de educação musical pretendeu que as professoras identificassem conhecimentos que mantêm alguma relação com suas vidas.

Da mesma forma, é importante ressaltar que as crianças também possuem uma vivência musical. Ao iniciarmos a implementação dos planejamentos, as crianças nos mostraram que, mesmo com pouca idade, elas os têm, baseadas nas suas vivências pessoais. Nas falas das crianças do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo verificamos as suas concepções sobre a música que ouvem.

Samba é música de adulto, Kelli Key é música de criança. (Andréia)  
Isto não é Rock, não tem bateria. (Rodrigo)  
Música é cantar e dançar (Bárbara)

Essas declarações revelam o que as crianças pensam sobre música, sendo um contraponto para as idéias que atribuem às mesmas um lugar de passividade nas suas relações com o mundo cotidiano, sobretudo o mundo musical. As respostas evidenciam que elas são seres que pensam e têm posição sobre as coisas que lhes acontecem, influenciando e sendo influenciadas pelo mundo em que vivem.

Atualmente, o acesso às experiências musicais às quais as crianças têm acesso tem sido potencializado pelo “desenvolvimento crescente de novas tecnologias (DEL BEN, 2000, p.91). Além das vivências que meninos e meninas podem experimentar no convívio diário com amigos, parentes e colegas nas suas casas, escolas e praças, essas tecnologias têm influenciado no modo como eles interagem e entendem a música que ouvem. Dessa forma, quando as crianças do nosso tempo estão comentando sobre a música que acabaram de apreciar estão demonstrando como o cotidiano que as envolve está interagindo e demonstrando que essa relação, crianças e cotidiano, provoca mudanças na realidade na qual estamos inseridos, indicando novas maneiras de interação com a música que ouvimos e tocamos (DEL BEN, 2000).

Esses entendimentos indicam que o trabalho a ser realizado pode e deve levar em consideração os conhecimentos que as crianças trazem para a escola.

No caso específico do local desta pesquisa, Santa Maria, reconheço que é uma cidade rica em grupos instrumentais. Além de possuir um curso de nível superior em música, ainda encontramos três bandas militares, uma orquestra sinfônica, vários grupos corais e um número bastante significativo de artistas identificados com a música popular.

Para o início do nosso trabalho de apreciação musical, escolhemos os grupos que, além de oferecer uma experiência musical interessante para a realização da nossa pesquisa, pudessem garantir facilidade de traslado para as crianças, além da disponibilidade do grupo para receber as turmas para visitas. Foram escolhidos o “Grupo de Percussão da Universidade Federal de Santa Maria,” a “Orquestra de Cordas do Curso de Música” da mesma universidade, “Banda do Exército de Santa Maria” e a “Orquestra Sinfônica da Universidade Federal de Santa Maria”.

Paralelamente às visitas a esses espaços de produção musical, decidimos que as professoras poderiam começar a realização das atividades que envolvessem o fazer musical nas suas salas de aula. Dessa forma, elas começaram a conversar com seus alunos e alunas sobre música. A relação entre a percepção e execução musical proporcionou que as professoras pudessem participar desse processo, não só como ouvintes mas também como executoras musicais.

Foi através da reflexão sobre as primeiras atividades planejadas e executadas que começamos a realizar a leitura da nossa realidade. Como já mencionado, o início do nosso trabalho foi voltado para a apreciação musical. A fala da professora Cleusa reflete a preocupação sobre o tipo de relação que elas tinham com a música.

Como que os meus alunos vão sentir para ouvir música se nem eu consigo isto? ( Reunião de planejamento 02/04/04)

Essa fala expressa a realidade de grande parte das professoras que atuam nas séries iniciais e educação infantil. A vivência musical das professoras e das crianças estava relacionada à dança, ao movimento e ao entreterimento. Não fazia parte de suas relações com a música uma postura de ouvir atentamente. As nossas primeiras atividades foram pautadas por essa postura. Nesse momento do trabalho, as crianças se mostravam muito agitadas. Não conseguiam ouvir sentadas as músicas. A proposta do grupo foi que as professoras comesçassem a conversar com as crianças sobre as músicas que ouviam. E assim, foi proposta uma forma de se relacionar com a música: Ouvi-la sem dançar!

Gostaria de ressaltar que, quando as crianças dançam ao ouvir música, também estão se expressando e tendo uma relação com a linguagem musical que pode ser muito sadia e proveitosa para o seu desenvolvimento. O que defendo aqui é a ampliação das possibilidades de relacionamento que essas crianças podem ter com as práticas educativas que envolvem a música na sala de aula. Dançar representa uma dessas possibilidades. Os alunos podem cantar, tocar, transformar músicas conhecidas em novas obras e criar outras. Todo esse trabalho deve ser orientado por uma postura de reflexão crítica, oportunizando pensar sobre as músicas que são ouvidas, que são tocadas e que são criadas.

As atividades também proporcionaram às professoras a oportunidade de pensar em música de uma forma diferenciada. A proposição dessas práticas



possibilitou que elas refletissem sobre a sua própria relação com a linguagem musical.

Um dos elementos importantes para a implantação de um processo de investigação-ação é a vontade de buscar mudanças. O outro, é a discussão crítica sobre os aspectos que envolvem essa mudança. No nosso caso, o conhecimento sobre educação musical, começou a ser reconstruído a partir de atividades que proporcionassem situações de aprendizado musical para professoras atuantes e para seus alunos e alunas. Dessa forma, a proposta de que as professoras comesçassem a conversar com seus alunos e alunas sobre as músicas que ouvissem lhes exigia uma audição prévia com o ouvido mais atento e crítico. Penso ser aqui o início do processo de musicalização proposto nesta investigação. Sendo assim, escolhi para o início deste processo peças musicais que, além de possuir características musicais bem específicas, pudessem estar exemplificando de forma significativa elementos e conceitos referentes ao fazer musical.

A primeira atividade de apreciação realizada com as professoras foi a audição de quatro músicas que normalmente não fazem parte do seu cotidiano musical. Ouvimos a “5ª Sinfonia” L. V. de Beethoven, “Chovendo na Roseira” de Tom Jobim, (um arranjo instrumental para violão) e “Fuenyang Drum” (música tradicional chinesa). Essas obras serviram de ponto de partida para o nosso trabalho. Como a maioria das peças ouvidas eram desconhecidas para as professoras, iniciamos o diálogo a partir da apreciação e da avaliação da apreciação realizada pelo grupo.

Como já colocado, na realização das primeiras atividades de apreciação musical, as crianças tiveram muita dificuldade para se concentrar e ouvir a música que estava sendo tocada. Sempre que ouviam uma música, as crianças se colocavam a dançar e pular. Essa atividade também nos ajudou a identificar como as crianças se relacionavam com o fazer musical.

Foram essas primeiras audições que nos encaminharam na direção de realizarmos as visitas indicadas nos parágrafos iniciais deste capítulo.

A primeira que realizamos aconteceu no Laboratório de Percussão do Centro de Artes e Letras da UFSM. Esse laboratório é um espaço que apresenta uma diversidade instrumental significativa. Antes de entrarmos na sala do Laboratório combinamos que aquele lugar era dedicado ao estudo de outras pessoas, portanto, era importante que não fizéssemos sons muito fortes, assim, não atrapalharíamos as pessoas nas suas atividades. Essa conversa não teve a intenção de relacionar a

escuta a uma forma de acalmar as crianças, mas, sim, a que elas tivessem a oportunidade de entender o quanto precisamos respeitar as pessoas que lá estavam estudando. Os alunos e as alunas concordaram com a proposta apresentada. Esse diálogo contribuiu para que os meninos e as meninas pudessem ouvir os instrumentos e as músicas apresentadas, com uma postura diferente da habitual. No laboratório, as crianças puderam conhecer um grande número de instrumentos de percussão. Mas, a ênfase maior foi dada aos instrumentos de percussão melódicos. Os alunos e alunas conheceram a marimba, o vibrafone e xilofone. Essa visita possibilitou que crianças e professoras pudessem ampliar seus horizontes em relação à música. Ao conversarmos sobre como estes instrumentos são tocados, de que material são feitos, estamos potencializando a discussão sobre referenciais importantes no processo de construção desse conhecimento. O material de que um instrumento é feito determina o seu timbre, assim como a forma como ele é tocado.

Outra visita que realizamos foi ao CISM, no qual está localizada a Banda do Exército. Essa é uma banda de sopros que possui um naipe de percussão. O mestre da banda apresentou todos os instrumentos que compunham o grupo, explicando como cada um funcionava e seu respectivo nome. Também foram tocadas algumas peças musicais. Foi uma experiência bem diferente da que tivemos no laboratório de percussão. Nessa atividade, apesar da curiosidade e da participação das crianças, o seu envolvimento foi pautado pela dança, pela agitação.

Foi nas brincadeiras realizadas pelas crianças nas salas de aula que pudemos perceber que o processo de construção do conhecimento musical estava tendo início. Como registrado em diário de campo pela professora Cleusa:

Observou-se que ao retornarem do passeio a turma do P1/manhã, chegando na sala, começou a representar (imitar) as situações que ocorreram no passeio. Alguns meninos improvisaram uma bateria com as cadeiras e com alguns brinquedos de madeira fizeram baquetas. Neste faz de conta musical evidenciou-se o envolvimento da brincadeira, seus gestos, seus olhares. Ocorreu entre estes três meninos um rodízio de objetos na bateria, pois dois fizeram a bateria nas cadeiras e o terceiro utilizou uma caixa de papelão de vários tamanhos para brincar de fazer música. (diário de campo, Cleusa, 12/05/04)

Na reunião de planejamento do dia 14 de maio, a professora Loen nos relatou que após a visita à Banda do Exército, a exemplo do que já havia acontecido na turma da professora Cleusa, seus alunos montaram uma bateria com caixas e a disposição das caixas estava relacionada com os sons que estas produziam. As

crianças estavam brincando de fazer música, tendo como um dos elementos da brincadeira o conceito de timbre. Já a professora Raquel nos contou que seus alunos organizaram uma brincadeira na qual um grupo de crianças imitava um instrumento e outro grupo deveria adivinhar qual o nome do mesmo.

Quando realizamos a visita à sala da Orquestra de Cordas do Centro de Artes e Letras pudemos perceber que os assuntos referentes à experiência musical fazem parte da forma como as crianças conceituam os sons dos instrumentos.

O violoncelo tem mais barulho. (Letícia)

Ao comentar sobre o quanto um instrumento faz mais barulho que o outro podemos estar discutindo sobre uma das qualidades do som que compõem os conceitos do fazer musical: a intensidade. Essa oportunidade nasceu de uma experiência real. As crianças estavam vivenciando uma situação de aprendizado musical. E a partir das colocações e questionamentos feitos pelos alunos e alunas foi possível planejar as ações que contemplassem a construção do conhecimento musical, levando em conta as necessidades das crianças das suas turmas.

A última visita que realizamos foi à Orquestra Sinfônica da Universidade Federal de Santa Maria. Quando efetuamos essa atividade, as professoras e as crianças já tinham passado por um conjunto de planejamentos. As aulas, por nós organizadas, já tinham possibilitado atividades nas quais os alunos e alunas pudessem experimentar uma relação com o fazer musical pautada pela reflexão. As crianças já conheciam a maioria dos instrumentos. Pudemos perceber uma mudança significativa na postura das crianças ao assistir o ensaio desse grupo instrumental. Aquela atitude agitada deu lugar a uma curiosidade misturada com espanto causada pelo tamanho do grupo e pela sonoridade que a orquestra tem. O maestro apresentou os instrumentos e explicou como eram agrupados. Todos prestaram muita atenção.

As visitas foram realizadas em horários diferentes por cada turma. Isso aconteceu em função da realidade e opção de organização que cada professora teve oportunidade de experimentar com seus alunos e alunas. Assim, cada visita teve uma particularidade no que diz respeito a como as crianças se relacionaram na realização dessas atividades. Mas, os exemplos apresentados acima indicam que as visitas puderam proporcionar o início de um processo de construção do

conhecimento musical a partir do entendimento que crianças e professoras tiveram desta experiência. Realizando perguntas no momento da apresentação dos instrumentos, brincando em volta da sala ou simplesmente comentando com a professora, os alunos e alunas responderam à proposta de ampliar a sua vivência no que diz respeito ao mundo da música.

As visitas a esses grupos instrumentais também revelaram como as professoras se relacionavam com a música. Como essas faziam parte das primeiras atividades, as professoras, como as crianças, estavam começando o seu processo de construção do conhecimento musical. Da mesma forma que seus alunos e alunas, elas não conheciam a maioria dos instrumentos apresentados.

O processo de investigação-ação possibilitou que, desde o início do trabalho, fossem percebidas mudanças significativas nas situações que buscávamos transformar. Após as visitas ao grupo de Percussão da Universidade Federal de Santa Maria, à Banda do Exército de Santa Maria, à Orquestra de Cordas do Curso de música da mesma universidade e após a realização de algumas audições, ficou evidente que essas atividades já tinham mudado o modo de ouvir das crianças e das professoras. Esse fato fica exemplificado no relato da professora Cleusa.

Percebo que avançamos em relação a nossa última discussão. Outro ponto positivo é que as crianças se interessam pelo assunto. (Reunião de planejamento, 09/08/04)

Essas ações levaram as crianças e professoras a transformar suas relações com a música. A busca por mudanças tem começo com modificações nas atitudes. E foi isso que pudemos perceber após esse período inicial de trabalho. As professoras relatam que os alunos têm uma nova postura em relação à música.

Noto que, de uma maneira geral, eles estão amadurecendo e se interessando muito mais pela música, pois agora já trazem Cd's e fitas para que ouçamos juntos e exigem silêncio para a audição. (Reunião de Planejamento, 09/08/04. Professora Raquel)

Penso que essa fala revela a mudança de postura das crianças em relação à música que ouvem. Essa mudança ocorreu porque as professoras mudaram a forma como abordavam a música nas suas aulas. Essa é uma resposta à busca por transformações nas práticas educativas.

Tão importante quanto as mudanças é a consciência que os envolvidos no processo têm delas. E, quando a professora relata que percebe que as mudanças estão acontecendo, ela também nos informa que está buscando acompanhá-las e entendê-las.

O critério para avaliar o sucesso da pesquisa-ação não se trata de os participantes terem ou não seguido os passos fielmente, mas se têm um senso definido e autêntico do desenvolvimento e da evolução de suas práticas, de seu entendimento acerca de suas próprias práticas e das situações em que exercem tais práticas. (KEMMIS e WILKINSON, 2002, p. 43)

Um exemplo da busca de mudança nas relações com as práticas musicais na escola pode ser descrito através de uma atividade planejada e organizada pelas professoras do grupo de investigação. Esse relato, do mês de maio de 2004, nos mostra como as docentes estavam refletindo sobre a apreciação musical e constituindo um novo sentido para a educação musical com as crianças.

Começo com a apresentação do diário de campo da professora Márcia.

Conversamos sobre a proposta de trabalho, que seria escutar algumas músicas, nas quais as crianças deveriam prestar atenção nos instrumentos musicais que seriam tocados.

Todas as crianças participaram, foi surpreendente, pois demonstraram interesse.

Essa proposta de trabalho foi desenvolvida em conjunto com a professora da turma e a professora de Educação Física.

A metodologia utilizada foi a de escutar música e tentar seguir as orientações da professora. Uma professora orientava e a outra fazia as anotações.

Cada música tinha a sua orientação específica.

Música 1 (tango): Imitar através de gestos, movimentos, o instrumento musical que estava sendo tocado na música.

Música 22 (gaúcha : Dançar como vocês acham que se dança esse tipo de música; e quais são os instrumentos utilizados?)

Música 17 (valsa): Interiorizar a música realizando movimentos de equilíbrio, relaxamento, estando atentos aos instrumentos musicais tocados. Música 2 (bolero- La Barca): Escutar, dançar e representar com o corpo o instrumento musical que é utilizado nesta música.

Obs: essa metodologia foi realizada em todas as turmas que fazem parte do projeto de música. (diário de campo, Márcia, 05/05/04)

Esse relato é um exemplo da busca de transformações evidenciada na própria transformação. Essa atividade demonstra que a professora propõe que, através de uma brincadeira, as crianças façam uma audição crítica das músicas que estão ouvindo. Assim, ao estar prestando atenção aos instrumentos que compunham cada obra, as crianças estavam trabalhando com o conceito de timbres. Ao tentar representar os sons musicais, através dos movimentos do corpo, os alunos

e alunas estavam trabalhando com a intensidade, com a duração dos sons e com o andamento de cada música. Sem abandonar o caráter de ludicidade, indispensável ao trabalho realizado na educação infantil, o planejamento da professora possibilitou que as crianças experimentassem uma situação de aprendizado musical, propondo uma relação com o fazer musical diferenciada daquelas que atribuem à música somente o papel de divertimento e apoio para as ações pedagógicas nas escolas de educação infantil.

Ouvir música de forma mais atenta possibilitou que as professoras pudessem se relacionar com aspectos da prática musical antes despercebidos por elas. A partir da problematização das obras ouvidas, elas começaram a entrar em contato com conceitos e conhecimentos referentes a sua formação em educação musical. Assim tem início o processo de formação dessas professoras, a descoberta de um mundo sonoro rico em possibilidades e alternativas musicais.

#### 4.1.3 Tocando

Como continuidade ao processo de formação em educação musical das professoras, propus que iniciássemos um trabalho voltado para a execução musical. Assim, a intenção foi de que elas pudessem continuar a construir os saberes sobre música e a sua relação com educação musical, tendo a execução como atividade mediadora desse processo. Inicialmente, realizamos trabalhos voltados para a descoberta dos sons e a transformação desses em sons musicais. Essa proposta extrapolou o conceito de música pautado na organização de sons com altura definida e regularidade rítmica. Procuramos dar um significado mais amplo ao fazer musical, propondo que o processo de construção e aquisição dos conceitos referentes a esse fazer ocorresse pelo reconhecimento e organização dos sons que fazem parte do cotidiano das pessoas.

As diversas correntes da música contemporânea – que se desenvolvem como proposta de vanguarda a partir do pós-guerra – contribuem para a renovação do fazer musical e da própria música não apenas pela incorporação de outros recursos expressivos, mas também pelo modo como o material propriamente sonoro passa a ser tratado. (PENNA, 1999, p.5)

Sendo assim, agora o ouvido atento e crítico passa a se voltar para os sons do mundo no qual estamos inseridos. Mas, esse trabalho ultrapassa o reconhecimento desses sons. Partindo da percepção dos sons que cercam a realidade na qual estamos inseridos, o nosso grupo de investigação passou a buscar a criação de novas sonoridades. A partir desse momento, as professoras e as crianças passaram a estabelecer mais um novo vínculo com o fazer musical. Agora o grupo passou a pesquisar como produzir novos sons e transformá-los, organizando-os em sons musicais.

Para a realização desse trabalho, escolhemos instrumentos musicais acústicos<sup>7</sup>. Os instrumentos usados foram:

*Pandeiro – instrumento de percussão que pode ao mesmo tempo se membranofone e idiofone, constituído por um aro de madeira com aberturas em que se colocam uma ou mais rodela de metal. Uma das bases é ou não coberta com uma pele esticada. (Enciclopédia de Música Brasileira, 1998)*

*Agogô – instrumento folclórico afro-brasileiro, idiofone, constituído por duas campânulas de tamanho e sonoridade diferente. (Enciclopédia de Música Brasileira, 1998)*

*Chocalhos - nome genérico de instrumentos de percussão idiofones de várias formas e matérias. O corpo oco é enchido com pedras, sementes, etc., a fim de que agitadas produzam um ruído. (ED, 1998)*

*Berimbau - é feito com um arco de madeira (chamada biribá), e com um fio de arame preso nas duas extremidades desse arco. Uma cabaça com uma abertura em um dos lados é presa à parte inferior externa do arco, aproximadamente de 20 a 25 centímetros da ponta do instrumento, com um pedaço de corda. Essa corda é também amarrada em torno do fio de arame, e quando pressionada ela altera o som do mesmo. Os tons do berimbau são modificados pela aproximação e afastamento da cabaça em relação ao corpo do músico, assim abrindo ou fechando o buraco. Os outros 3 componentes são uma moeda ou rodela de metal, que é segurada contra o arame, uma pequena vareta para tocar o fio, e um pequeno caxixi. (ED, 1998)*

*Reco-reco- - são feitos de caixas de metal com sulcos cortados na parte de cima ou tubos de metal com molas estendidas ao longo de sua extensão. Eles são amplamente usados em escolas de samba. São tocados através do deslizamento de uma baqueta de metal ou madeira contra as molas ou sulcos. Os reco-reco usados nesta investigação são instrumentos artesanais, fabricados com bambu e/ou madeira. (ED, 1998)*

*Triângulo - é um instrumento idiofônico de percussão, que tem como corpo vibrante o metal. Como o próprio nome diz, tem o formato de um triângulo e pode ser de aço ou ferro. A ressonância é controlada pela mão que o segura pendurado. Consegue-se esse efeito abafando-o ou não. (MAGGILOLO)*

---

<sup>7</sup> Segundo a Enciclopédia de Música Brasileira (1998), acústicos são os instrumentos que geram sons ao serem golpeados, friccionados ou soprados. Estes são classificados em idiofones que emitem sons por si próprios, membranofones nos quais soa uma membrana esticada e os aerofones em que soa uma coluna de ar posta em vibração.

*Flauta doce - A flauta doce é um instrumento de sopro direto, onde o som é produzido por um bocal contendo um apito, e um tubo cônico ou cilíndrico contendo diversos furos. (A História da Flauta Doce)*

Nas reuniões de planejamento realizamos atividades nas quais as professoras pudessem inventar formas de tocar e se apropriar das maneiras já validadas sobre como estes instrumentos podem ser tocados. Um exemplo desse trabalho pode ser percebido na reunião de planejamento do dia 31 de maio. Propus às professoras que descobrissem o maior número de sons possíveis em alguns instrumentos musicais. Para a realização dessa atividade, foram utilizados o triângulo, chocalho, pandeiro, reco-reco, queixada, sino de vaca e o agogô.

Ainda fizeram parte do grupo de instrumentos os tubos sonoros. Esses são instrumentos confeccionados com tubos de pvc e fitas adesivas. A intenção de sua utilização foi a de oferecer uma referência para que crianças e professoras pudessem, além da utilização dos instrumentos tradicionais, ter mais uma opção para a realização do fazer musical.

Cabe ressaltar que a organização dos planejamentos evidenciou que as professoras estavam conseguindo mudar as suas práticas. Esses planejamentos aconteciam de uma forma que a minha participação nos mesmos tivesse um outro significado. No início do processo de investigação, a dificuldade para realização dos planejamentos pode ser percebida na fala da professora Cleusa.

Somos nós que vamos realizar os planejamentos? (05/05/04)

Mas, após algum tempo de consolidação do processo investigativo, as professoras já conseguiam pensar em como organizar as suas aulas a partir do que era discutido nas reuniões de planejamento. Podemos perceber essa postura no diário de campo escrito pela professora Márcia.



Iniciou-se a aula do Pré 2 manhã com o objetivo de cantar a música da Formiguinha, dando início à exploração do esquema corporal, até porque essa turma não costuma cantar essa canção.

No segundo momento da aula solicitou-se que as crianças explorassem os segmentos corporais, tentando tirar deles, algum tipo de som que pudessem emitir. Algumas crianças fizeram associações entre os segmentos palmas e pés. Por exemplo: uma palma e duas batidas de pés.

Depois de toda essa exploração, contou-se a história "Tum, Tum, Tum um barulho do corpo". Liliansa Iacocca.

Foi um momento de atenção que envolveu todo o grupo. Observou-se que as crianças se viram em situações do cotidiano, em que muitas vezes os sons que o nosso corpo produz são abafados por outros barulhos. Com essa história procurou-se contemplar a área da educação física e da música, pois existe algo em comum entre as duas áreas que é o movimento. (diário de campo, Márcia, 21/05/04)

Essa atividade exemplifica como as crianças de turmas de educação infantil podem estar pesquisando formas de produzir sons, utilizando o corpo a favor da construção do conhecimento musical. Aqui elas não estavam somente cantando, mas procurando alternativas para executar essa música. Aliado à produção vocal proposta, os alunos e alunas tentaram, através dos sons do corpo, interpretar essa obra musical. Nessa atividade a professora estabelece uma relação entre o som e movimento.

Como uma forma de justificar a atividade, a professora estabeleceu uma relação entre as áreas de Educação Física e Música. Concordo que o movimento é um ponto comum entre a atividade física e a música. A relação que a professora tentou estabelecer estava pautada na simples ligação do som enquanto motivador do movimento, nesse caso a dança. Acredito que esse entendimento pode ser ampliado. Som é resultado das vibrações sonoras, as quais podemos traduzir por movimentação das ondas sonoras. Por esse aspecto, sem movimento não existe som. Assim, a proposta de que as crianças possam estar construindo os conhecimentos musicais pode e deve passar pela possibilidade de entender que a prática musical ocorre quando existe o movimento, e que a ausência do mesmo pode significar a existência do silêncio.

Da mesma forma que as professoras estavam aumentando a sua capacidade de organizar seus planejamentos de educação musical, as falas das crianças demonstravam que a sua relação com o fazer musical era mais crítica. Na reunião de planejamento do dia 7 de junho, a professora Loen relatou que um dos meninos pegou o sino de vaca e descobriu os diferentes sons desse instrumento e falou:

Vai ficando mais grosso. (Rafael)

Esse aluno estava tratando de uma qualidade sonora: a altura. Outro exemplo dessa nova relação com o fazer musical pode ser percebido em uma atividade proposta pela professora Cleusa. Ao trabalhar com o triângulo, os alunos descobriram que esse instrumento produz sons abertos e fechados. Esses exemplos revelam que as crianças estavam, além de produzindo sons, refletindo sobre o som que produziam e adentrando na compreensão sobre o conceito de timbre.

Como apontado anteriormente, é importante que dentro do processo de formação em educação musical as professoras tenham um referencial teórico para enriquecer a reflexão sobre a sua formação. Da mesma forma, faz-se necessária a presença de referenciais musicais como elementos integrantes desse processo. Um exemplo de referência musical foi a audição da música chamada “Water Drums”. Um grupo de nativos australianos usa a beira do rio como um tambor. Usando a mão para percutir na água, essas pessoas conseguem produzir muitos sons diferentes ao tocar como se o rio fosse um tambor. Nesse momento, as professoras percebem a possibilidade de realizar um trabalho com as crianças.

Os planejamentos que apresentarei indicam como as professoras interpretaram o exemplo apresentado. Ficou claro que elas não copiaram uma fórmula, e, sim, realizaram uma reflexão sobre a música ouvida permitindo que, a partir dessa audição, fossem criadas situações de aprendizado musical em suas aulas. Podemos perceber que os planejamentos refletiam as discussões que eram realizadas desde o início do processo de investigação.

Mapeamento sonoro da sala de aula:

turma: pré 2

Professora Raquel

Procedimento:

Cada criança deveria escolher um objeto da sala de aula para explorar e dizer ao grupo qual a característica que observou no som.

Os objetos variavam desde caixas de brinquedos a coisas da estrutura física da sala: porta, quadro e mesinha.

A maioria dos sons soaram às crianças como graves. Assimilaram o timbre da mesinha de madeira como da porta de madeira. Perceberam, porém que o som da porta de madeira diferia do da porta de ferro. Questionei-os por quê. Um aluno respondeu que era porque uma era de lata e outro de madeira.

A ação das crianças resumiu-se a bater no objeto, sendo que somente um menino pegou um jogo e chocalhou. (diário de campo, Raquel, 25/06/04)

Todos os alunos deveriam ficar sentados no tapete. Uma das crianças teria os olhos vendados. Essa teria que descobrir qual o móvel e qual o material que produzia som ao ser percutido pela professora. (planejamento de aula, Cleusa, 16/06/04)

Nesses exemplos, as professoras propõem que as crianças usem a sua audição para estabelecer uma relação com o ambiente no qual estão inseridas. Assim, as crianças estavam tendo a oportunidade de colocar a audição crítica como um dos elementos de interação com a realidade. Gostaria de ressaltar que atividades desse cunho só adquirem sentido para a educação musical quando evoluem para situações nas quais o som musical esteja presente.

Acredito que as mudanças pretendidas no início do processo investigativo já podem ser percebidas de forma significativa. Ao trabalharmos com os instrumentos de percussão, os planejamentos organizados pelas professoras demonstraram que a sua relação com o fazer musical não estava mais pautada por entendimentos do senso comum. As atividades por elas planejadas procuravam possibilitar que as crianças construíssem o conhecimento musical a partir de vivências refletidas. A professora Raquel realizou uma atividade com pandeiros. A atividade consistia em as crianças explorassem as possibilidades sonoras de três pandeiros construídos com materiais diferentes.

*Procedimento.*

- 1) Apresentar 3 pandeiros de timbres diferentes;
- 2) Exploração livre dos instrumentos musicais acima referidos;
- 3) Uma criança é escolhida para ficar de costas para os pandeiros;
- 4) Outra criança faz uma seqüência de sons;
- 5) A criança que está de costas se vira e deve reproduzir a seqüência.  
(planejamento de aula, Raquel, 17/06/04)

Nessa atividade, a professora propôs que as crianças, além de criar uma seqüência de sons, trabalhassem com a percepção auditiva quando reproduzissem os sons que eram tocados antes. Para que isso pudesse acontecer, os alunos e alunas tiveram que ouvir e diferenciar a ordem em que os sons eram tocados, assim como os timbres que identificavam quais os pandeiros que estavam sendo tocados. A professora possibilitou que as crianças brincassem com um ditado musical.

Essas situações evidenciam que mudanças estavam ocorrendo na forma como as professoras entendiam e organizavam as práticas que envolviam a música na sala de aula. Aquelas atitudes nas quais a música possuía um papel de coadjuvância já não faziam mais parte da realidade das práticas educativas das professoras envolvidas no processo. Essas mudanças foram percebidas também nas atitudes das crianças. A professora Márcia comenta:

A relação que as crianças têm com a música hoje é diferente. Hoje elas têm um ouvir crítico. (Reunião de Planejamento, Márcia, 09/08/04)

Outro exemplo se refere a um relato que a professora Raquel realizou em uma reunião de planejamento. Ela conta que realizou uma atividade de educação musical com seus alunos sem um planejamento prévio, e, sim, porque as próprias crianças propuseram. As crianças relacionaram uma história ouvida na sala de vídeo com a possibilidade de produzirem os sons que foram contados.

Na reunião de planejamento do dia 25 de outubro a professora Loen nos relatou que após realizar uma visita ao curso de Geologia da UFSM, ao estar contando uma história sobre pedras, utilizou a flauta doce para tocar uma música como forma de ilustrar e contribuir com a atividade. Sem que ela pedisse, os seus alunos e alunas começaram a acompanhar essa execução musical com panelas e colheres, criando um acompanhamento rítmico para a melodia proposta pela professora.

Estas situações aconteceram porque a música não estava sendo tratada de forma isolada dentro do contexto educacional. Esses fatos demonstraram a capacidade de as crianças realizarem as conexões e as relações do conhecimento musical com as demais atividades propostas pela professora. A educação musical não é ilha nas práticas educativas.

A presença da flauta doce nos trabalhos de formação em educação musical possibilitou que as professoras pudessem ter experiências musicais através de um instrumento melódico. Assim, a prática musical se tornou mais ampla, incluindo vivências mais diversificadas as quais contemplavam os elementos rítmicos e melódicos desse fazer. Através de atividades práticas de execução musical, foi proposto que as participantes do grupo tocassem melodias simples. Em nossos encontros foi possível montar grupos instrumentais com instrumentos de percussão e flauta doce. As professoras, além de tocar, compuseram peças para ambos os instrumentos.

Foi através destas vivências que as professoras puderam organizar atividades que envolvessem a execução musical nos seus planejamentos.

Sendo assim, o grupo planejou atividades nas quais as crianças pudessem compor usando os instrumentos de percussão de forma a evocar os conhecimentos referentes aos fazeres musicais propostos pelo processo investigativo sem desconsiderar a fase de desenvolvimento das mesmas.

Um exemplo destes planejamentos foi proposta de que as crianças pudessem criar músicas que representassem sentimentos. Cada professora foi responsável pela organização da atividade na sua sala de aula. O relato da professora Loen ilustra não só como ela, enquanto professora responsável pela atividade de educação musical, mas também como as crianças têm uma relação diferenciada com o fazer musical, evidenciando transformações nas práticas em educação musical.

Estava muito curiosa para ver o que aconteceria com o planejamento sobre música e os sentimentos que eu havia preparado há duas semanas e que ainda não tivera meios e tempo para colocar em prática. Pensamos que as quatro situações que tinha planejado encenar com os fantoches seriam cansativas. Eu (Loen) e a Ariane optamos por duas apenas, que eram a raiva (um colega que não queria emprestar o brinquedo e então os bonecos brigavam), e outra que chamamos de paixão (onde aparecia um casal de namorados trocando carinhos e beijos).

Todas as terças-feiras recebemos a visita de uma aluna do curso de Pedagogia chamada Elisiane que está nos observando e participando. Pedi ajuda para ela com os bonecos, enquanto a Ariane ficaria com a turma para fazer as discussões. Combinamos de após a cena discutir imediatamente o que as crianças sentiriam naquela situação. Ao encenar a raiva, as crianças disseram que ficavam profundamente tristes quando isso acontecia. E também que sentiam raiva... “uma dor aqui na barriga que parece uma bola de fogo” (foi o comentário de uma das meninas). Passamos para a paixão e o silêncio era bonito, só entrecortado por risinhos excitados. O comentário foi que ficavam “muito, muito, muito alegres”. Foi então que os nossos dois sentimentos foram traduzidos para a alegria e tristeza.

Dividi a turma em dois grupos e cada professora, Ariane e Elisiane ficaram com cada um deles. Por um tempo discutimos como poderia ser a música. Chamamos a atenção para o aspecto do andamento (música alegre mais rápida e música triste mais lenta). As professoras se entregaram inteiramente à atividade tanto que, na música alegre, uma delas participou batendo palmas. Foi muito interessante esse clima que nos envolveu, eu as crianças e as minhas colegas, todos satisfeitos com o resultado final. (diário de campo, Loen, 28/09/04)

Esse é um outro exemplo de prática musical que aconteceu na sala de aula de educação infantil. Nesse relato são percebidos aspectos que envolvem um trabalho que leva em conta a faixa etária das crianças, que tem na ludicidade a orientação para a realização de suas práticas educativas. O exemplo expressa a preocupação de que a educação musical possa ser entendida como uma área que pode fazer parte das formas que os alunos e alunas dessa idade podem ter para interpretar e interagir com o mundo no qual estão vivendo.

Podemos perceber em outros exemplos como as crianças, ao longo do trabalho, puderam estar construindo uma relação com o fazer musical diferenciada daquela que privilegia práticas musicais como coadjuvantes do processo educativo.

Durante uma das nossas reuniões de planejamento as professoras Loen e Raquel contaram como seus alunos e alunas tinham na música uma forma de interagir na sua realidade.

Num determinado dia, as crianças que faziam parte da turma da professora Raquel estavam se preparando para o lanche quando começaram a cantar uma música. Ao cantar usavam a mesa para realizar um acompanhamento rítmico. Como a música falava das partes do corpo, as partes citadas é que realizavam o acompanhamento rítmico. Depois tocaram a música sem usar a voz. Tudo isso aconteceu sem que a professora pedisse ou organizasse a atividade.

A professora Loen, na mesma reunião, relatou que os seus alunos tinham uma postura muito séria em relação às performances musicais da sua turma. Ela nos disse que

[...] atitude deles com os instrumentos é muito diferente da do início do ano. É muito difícil eles tocarem fora da hora do que foi combinado.” (Reunião de planejamento, 10/10/04)

Esses acontecimentos são uma resposta aos planejamentos organizados pelo nosso grupo. A mudança de atitude das professoras em relação a como elas entendem o papel da música nas suas práticas educativas transformou essas práticas. A música sob essa perspectiva passou a ser tratada como uma área de conhecimento que, através das suas especificidades, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos e alunas dessas turmas.

Penso que essa mudança de atitude, por parte dessas professoras, também se configurou em uma possibilidade real de formação em educação musical. Para que essas transformações pudessem ocorrer, foi necessário que elas refletissem não só sobre as suas práticas, mas também sobre os conhecimentos referentes à educação musical. Isso não significa que esse é um processo de substituição de conhecimentos. Mas que os conhecimentos já adquiridos são partes fundamentais e fazem parte do processo de reflexão.

A investigação-ação como possibilidade de formação inicial em educação musical entende esse processo como uma “oportunidade para os professores perceberem que eles próprios são possuidores de conhecimentos que podem contribuir para a compreensão e aperfeiçoamento do processo educativo.” (PEDROSA apud FIGUEIREDO; PEDROSA, 2002, p. 50). E é assim que a

pesquisa-ação funciona, a partir dos conhecimentos que o grupo de investigação possui. No nosso caso, as professoras tinham conhecimentos em relação à música, em relação à educação musical e conhecimentos que levavam em conta a relação entre ambos. Durante a investigação foi possível que, através da espiral auto-reflexiva, as professoras, a partir das suas experiências e do contato com a área de educação musical, pudessem construir novos conhecimentos, estes propulsores das mudanças almejadas. A reflexão crítica sob determinado conhecimento, a possibilidade de transformá-lo e criar outros na busca por melhorias nas práticas educativas é que se converteu na possibilidade de formação em educação musical via investigação-ação educativa.

## **4.2 O espaço da construção pela investigação-ação**

### 4.2.1 Construindo conhecimento através do diálogo

Sob meu ponto de vista, a investigação estava acontecendo de forma bastante satisfatória. Planejavamos as ações referentes às atividades musicais que seriam desenvolvidas durante a semana. E, nos momentos dedicados à avaliação, conversávamos sobre como essas tinham sido realizadas. Pensava eu, até então, que as professoras estavam conseguindo se apropriar dos conhecimentos musicais e realizar as relações entre eles e a ação em sala de aula. Foi quando as mesmas me chamaram a atenção para o que estava acontecendo. Elas não estavam estabelecendo o mesmo nível de compreensão que eu como orientador, estava tendo do processo de construção do conhecimento musical. Este fato aconteceu em uma reunião de avaliação sobre o trabalho de investigação na qual as professoras, através da possibilidade do diálogo, externaram a sua avaliação sobre como elas estavam percebendo e compreendendo o processo pelo qual estávamos participando.

Gostaria de salientar esse momento, pois aqui fica clara a necessidade de que o processo investigativo aconteça pautado pelo diálogo. Segundo Freire (1981, p. 107), “só o diálogo comunica. E quando dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo.” É imperativo que na investigação-ação todos os envolvidos possam expor seus entendimentos e suas preocupações, e que cada preocupação individual possa ajudar a construir as preocupações do grupo. Assim, só através do diálogo, foi possível identificar que o grupo tinha necessidades as quais eu não percebi.

Para que a espiral auto-reflexiva pudesse contemplar o compromisso com as necessidades do grupo, e não de uma pessoa, a reflexão sobre as ações planejadas deveria representar uma ação de grupo. Ela ultrapassa “um processo interior” (KEMMIS, 1999, p. 4). A reflexão deveria ser um processo social, que tem por objetivo “reconstruir a vida social pela forma em que participamos da comunicação, da tomada de decisões e da ação social” (ibidem).

Essa foi a primeira experiência que me colocou diante do que penso ser um verdadeiro processo de investigação-ação. A possibilidade de confrontar as minhas ações como investigador, e ter a capacidade de realizar uma avaliação de como eu estava propondo o trabalho, desafiou-me na busca por melhorias no processo de



formação em educação musical e nas práticas musicais dessas professoras. Penso que a opção por esse caminho metodológico ultrapassou a simples proposta de organização de atividades pedagógicas. Entendo-a como uma possibilidade de, através das buscas já mencionadas, se converter numa opção de exercício de construção de humanidade identificada com valores de respeito, humildade e cooperação coletiva na construção de conhecimentos.

A reflexão sobre o trabalho que até então vinha sendo realizado possibilitou perceber que as professoras precisavam de uma formação musical mais sólida. E foi através da discussão em grupo que percebemos que as ações referentes à construção do conhecimento musical das docentes precisava de um replanejamento. As reuniões do grupo deveriam incluir atividades de formação musical mais efetivas para as professoras. Esse replanejamento incluiu a escolha de textos sobre o que discutíamos e a sua relação com o trabalho a ser desenvolvido com os instrumentos musicais. Em função da proximidade do trabalho escolhemos: “Música é... cantar, dançar,, e brincar! Ah, tocar também!”, (LINO, 1999); “O formal e informal na educação musical: O caso da educação infantil”, (BEYER, 2001); “Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança” (BRITO, 2003).

Essa referência indica a importância do aporte teórico para a realização de um processo de formação em educação musical. A relação entre teoria e prática é uma necessidade da reflexão sobre o trabalho escolar. Penso ser da maior valia a discussão epistemológica sobre a educação musical. E, foi a partir do diálogo proposto nas reuniões de planejamento que o grupo de investigação sentiu a necessidade de incluir no processo investigativo um referencial teórico referente à educação musical e à educação infantil. O comentário da professora Márcia revela essa intenção.

Acho que precisamos ler mais sobre Educação Infantil. (Reunião de planejamento, Márcia, 21/05/04)

Penso ser importante ressaltar que a leitura de um referencial teórico não tem como objetivo servir de modelo para que as professoras possam estar organizando as suas aulas. Acredito no processo de formação em educação musical em que as docentes possam ter referências em relação a como podem estar organizando as suas práticas educativas. Dessa forma, ao entrar em contato com exemplos de planejamentos e organizações de aulas de música, são criadas oportunidades para

que sejam realizadas reflexões sobre como o nosso grupo pode planejar as suas atividades.

Outra forma de diálogo estabelecida entre as pessoas que compunham o grupo de investigação foi efetivada através dos diários de campo construídos pelas professoras. Através deles, foi possível perceber como elas estavam vivenciando e construindo a compreensão sobre o processo do qual estavam participando. Utilizando outro enfoque, foram construídas outras possibilidades de acesso à compreensão sobre as atividades realizadas, contribuindo para o processo de reflexão sobre as mesmas. Os diários possibilitaram dividir as impressões que as professoras tinham ao estar realizando as ações planejadas. Essa possibilidade se configurou em mais um aspecto da viabilidade de construção de um processo de formação em educação musical. A reflexão sobre essas impressões nos permitiu acompanhar o processo de construção do conhecimento musical e de educação musical e suas relações com as possibilidades de se transformarem em conhecimento a ser utilizado por elas em sala de aula.

Ao comentar sobre uma dificuldade que estava tendo para replanejar uma atividade referente a um dos nossos planejamentos, a professora Loen evidenciou como o seu processo de reflexão estava acontecendo.

Fiquei pensando um bom tempo no desafio que o professor Eduardo nos colocou que era de como representar o nosso passeio, não de uma forma plástica, que convencionamos fazer (já que a maioria das vezes pedimos para que as crianças desenhem o que viram), mas sim de uma forma musical. Imaginei mil coisas e montamos a atividade que já relatei anteriormente, mas fiquei inquieta porque depois de a ter feito me dei conta de uma forma mais simples em que não havia pensado, sonorizar o passeio. (diário de campo, Loen, 20/05/04)

Esse relato coloca em evidência alguns aspectos importantes propostos pela investigação-ação. Em primeiro lugar essa professora demonstrou intenção de superar as situações que estava vivenciando. A busca por superação ocorreu pela reflexão de uma experiência já vivida. Outro aspecto diz respeito à possibilidade de que essa experiência pudesse ser dividida entre todos os envolvidos no processo investigativo. O que é uma vivência pessoal pode estar colaborando com as experiências dos outros participantes da investigação.

A busca por transformações por meio do processo de investigação-ação indicou que é importante que se estabeleça mais um nível de diálogo. Agora, a

importância de uma relação dialógica alcança a relação das professoras com seus alunos e alunas. A investigação-ação defende que a busca por melhorias aconteça também pelo diálogo que uma professora possa estabelecer com seus alunos. A organização e o planejamento das atividades depende dessa comunicação. Um professor deve conseguir conversar com seus alunos para que possa entendê-los na tentativa de que seus planejamentos possam respeitar as características e peculiaridades de sua turma. Dessa forma, à medida que o processo de investigação foi-se consolidando, as professoras puderam perceber que a investigação-ação não se limita à realização de planejamentos nas reuniões onde todo o grupo pode se reunir. A investigação pode se estender a como a professora e seus alunos e alunas podem se organizar nas suas salas de aulas orientadas pelo diálogo.

Um dia, fora de nossas reuniões de planejamento, eu e a professora Loen conversávamos sobre como as crianças estavam participando do trabalho proposto. Era uma reunião informal. Estávamos na rua caminhando quando ela me contou um fato muito interessante. Ela e seus alunos e alunas estavam sentados conversando sobre como aquele dia de aula seria organizado. Entre as conversas um de seus alunos a surpreendeu com uma pergunta:

Por que só adulto pode mandar?

Acredito que essa indagação reforça a importância de que o diálogo possa se estender à participação das crianças na organização e implementação dos planejamentos.

Ainda penso que precisamos entender que esse diálogo acontece de forma diferenciada. Com turmas de educação infantil, muitas vezes, as maneiras como as crianças se expressam não ocorre exclusivamente pela verbalização. Suas atitudes são partes importantes das suas falas. Assim, o diálogo com o professor acontece nos momentos mais simples, nas atitudes mais desinteressadas. No caso da investigação-ação, a possibilidade de construção de um projeto de formação em educação musical ocorre a partir da realidade vivida pelas professoras, e não de discussões abstratas, afastadas da vida real. Segundo Kemmis e Wilkinson:

Deve-se também enfatizar que a pesquisa-ação diz respeito a práticas reais, e não abstratas. Ela envolve aprendizado acerca das práticas reais, materiais, concretas e específicas de certas pessoas em locais específicos. (Ibidem., 2002, p. 44)

Sendo assim, os planejamentos, mesmo que sendo realizados em grupo, devem considerar as realidades das turmas em que serão realizados. Podemos perceber essa preocupação na fala da professora Loen quando ela discute sobre como a sua turma responde aos planejamentos.

A minha turma tem um ritmo mais lento. Eles são mais novos. Acho que os planejamentos devem ser diferenciados. (reunião de planejamento, 14/05/2004)

A construção de um processo de formação em educação musical, através da investigação-ação, propôs que a relação estabelecida entre os participantes acontecesse pautada pelo diálogo, imprimindo um caráter democrático à busca por transformações, propondo uma opção por um compromisso ideológico e político comprometido com a coletividade.

#### 4.2.2 Uma contribuição para a discussão sobre a formação continuada em educação musical

Como já apresentado anteriormente, a investigação-ação é uma forma que grupos têm para buscar por mudanças nas suas práticas educativas. Nesta pesquisa, essa busca relaciona-se à possibilidade de superação de práticas relativas à educação musical. Em função da particularidade a qual as professoras estagiárias do nosso grupo puderam experimentar, que foi a realização do seu estágio ter acontecido sem a presença de uma professora regente, penso que cabe aqui um questionamento. A busca por transformações, proposta nesta investigação, pode se converter em um processo de formação continuada, já que trata da possibilidade de que professoras que já estão atuando possam questionar os seus saberes e transformá-los, na procura por melhorias das suas práticas educativas?

A formação continuada pode se constituir em uma possibilidade para que professoras já atuantes possam refletir sobre as práticas educativas do dia-a-dia. A oportunidade que essas docentes têm de realizar reflexões e transformações sobre as suas ações, representa uma busca pela melhoria na qualidade do trabalho educativo. Essas transformações implicam em crescimento individual e coletivo do

corpo docente e podem influenciar as propostas educativas dos lugares onde essa formação acontece. Penso ser na possibilidade de refletir sobre as suas ações e buscar melhorias para as mesmas que encontramos as relações entre a formação continuada e a investigação-ação, sendo a procura por melhorias nas práticas educativas, através da construção de conhecimento, o elemento mais significativo. A partir desse entendimento acredito que uma investigação-ação pode se converter em um processo de formação continuada.

Foi possível perceber que, ao longo da realização desta pesquisa, o processo de investigação-ação, além de propor questionamentos e buscar soluções críticas para problemas, se converteu na possibilidade de que professoras atuantes em turmas de educação infantil pudessem estar construindo conhecimentos referentes à educação musical.

A partir da espiral reflexiva, indicada por esta proposta metodológica, o nosso grupo de investigação pôde refletir, planejar e replanejar o trabalho de educação musical realizado. Esse processo exigiu que as professoras envolvidas tivessem o seu conhecimento em relação à educação musical questionado, pois foi a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas que elas perceberam a necessidade de continuar a sua formação referente a ações pedagógicas que envolvessem a educação musical no processo educativo de crianças pequenas. Esses elementos se configuram em um processo de formação continuada a partir da reflexão das próprias práticas dos docentes envolvidos no processo.

Assim como a escolha da investigação-ação como opção metodológica desta pesquisa revela uma posição política e ideológica, outro elemento importante evidenciado é a formação de professores. Penso que essa deva ser um processo que tenha como princípio o respeito ao outro, sendo a diversidade e o diálogo o elemento condutor da construção de conhecimentos.

A formação em exercício faz parte do conceito de formação de professoras. Portanto, é importante ressaltar que a formação continuada não deve se constituir em fato isolado. Ela faz parte da trajetória formativa que tem início na educação infantil.

Mas é necessário lembrar que a formação musical de professoras não especialistas em música não está presente na maioria dos cursos de formação superior de professores. Assim, a formação continuada nesta área se constitui em

uma necessidade para que as docentes possam incluir a música nas práticas educativas cotidianas que realizam na sala de aula.

Penso ainda que a formação em educação musical possui especificidades as quais a tornam uma área de conhecimento que necessita de atenção da formação continuada. Em muitos casos a formação inicial, quando presente, se torna insuficiente, pois o tempo oferecido pode não conseguir suprir as necessidades impostas pela falta de contato formal longitudinal com essa área. Diferentemente de outras áreas de conhecimento, em que os professores possuem uma relação próxima com o saber validado institucionalmente, desde o início de suas vidas escolares, como por exemplo Português e Matemática, o contato com a Música, enquanto área de conhecimento, acaba acontecendo só nas etapas de formação para a docência, quando ocorre. Um problema decorrente desse fato diz respeito à aquisição dos conhecimentos referentes ao fazer musical. É preciso que eles tenham vivências relacionadas com a execução musical através da prática instrumental e ou vocal, com a apreciação crítica entrando em contato com diversas formas e estilos de música que possam ter experiências com a criação musical possibilitando que, através do exercício da sua criatividade possam se apropriar dos elementos que compõem a prática musical. Mas a interação que possibilita a construção desses conhecimentos exige uma carga horária que nem sempre é oferecida nos cursos de graduação de professores da educação infantil.

Outro problema está ligado a como os conhecimentos específicos dessa área podem fazer parte do processo educativo desenvolvido pelo professor em sala de aula. Para que um professor possa incluir a educação musical nas suas práticas educativas diárias, não basta que ele saiba música. Ele tem que ser capaz de mobilizar as relações entre as práticas musicais e o processo educativo. Desse modo, a formação em educação musical deve proporcionar situações em que, através da relação entre as discussões propostas pela literatura relacionada aos processos educativos e a prática relacionada ao fazer musical, os docentes em formação possam construir seus entendimentos referentes a como essa área de conhecimento pode contribuir para o processo educativo de crianças dessa faixa etária. Assim, se o tempo destinado à educação musical não conseguir contemplar essas necessidades, a formação inicial pode se tornar insuficiente para que os futuros professores possam se apropriar dessa área incluindo-a nos seus planejamentos e ações.

A discussão sobre formação continuada refere-se a propostas de construção de conhecimento para professores em exercício profissional. Na maioria dos casos, a formação continuada tem sido pautada por entendimentos que atribuem a esse processo intenções de atualização e reciclagem dos professores atuantes (GARCIA, 1999).

Tendo como base essa colocação, podemos perceber que a formação continuada não tem sido entendida como parte integrante do processo de formação na e para a docência. Tendo como enfoque a aquisição de conteúdos, esse modelo de formação desconsidera aspectos importantes do contexto que envolve o processo educativo, inclusive o de que essa modalidade de processo formativo deve ser parte integrante da formação da docência.

Sendo assim, a formação de professores é um processo que ultrapassa a aquisição de conteúdos ou treinamento de atividades que possam ser aplicadas em sala de aula. Não se refere tampouco a encontros esporádicos que têm por objetivo a atualização dos conteúdos recebidos na formação básica.

Essas concepções de formação não consideram questões de fundamental importância para o processo educativo. O treinamento não leva em conta que as pessoas aprendem de formas diferentes, que as salas de aulas vão possuir características específicas de acordo com a sua localização geográfica e formação cultural de seus alunos. Desconsidera que essas especificidades vão criar situações referentes a cada realidade nascida no processo educativo. A formação de professores deve levar em conta que “no cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes” (MIZUKAMI, 2002, p. 14). Assim, as situações que o professor enfrenta são mais complexas que a simples transmissão de conteúdos. Para que um professor possa realizar um trabalho referente à educação musical, não basta que ele saiba sobre música e sobre educação. Necessita ter condições de criar situações nas quais os seus alunos possam construir os conhecimentos por ele propostos.

Para que essas situações possam ser criadas é preciso que a professora conheça os seus alunos não só no que se refere a sua capacidade cognitiva, mas também a todos os outros aspectos que possam influenciar o processo educativo. Cada criança tem uma história de vida, possui em entendimento sobre a realidade em que vive e tem a sua individualidade como elemento condutor da sua relação com o mundo. Dessa forma, cada aluno vai contribuir com a sua forma de ser para a

construção da realidade de sua sala de aula, tornando esse um espaço complexo. Nesse espaço, a transmissão de conteúdos é um dos aspectos, e não o único a ser considerado nesse processo e por conseguinte, na formação docente.

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar essas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico. (PEREZ GÓMEZ apud MIZUKAMI, 2002, p14)

Sob essa perspectiva, a formação continuada em educação musical deve ultrapassar a formação técnica dos professores atuantes. A simples aquisição de conteúdos, “salientados pelo domínio técnico de regras e instrumentos musicais” (BELLOCHIO, 2000, p.134) não se configura em uma formação capaz de capacitar o professor para o trabalho com música em sua sala de aula. Segundo essa pesquisadora, “o que deve estar envolvido no processo de formação são as capacidades profissionais de ação-reflexão-ação da e na prática educativa” (ibidem.). A educação musical dos professores atuantes nas turmas de educação infantil deve ser pautada na possibilidade de que esses possam estabelecer uma relação com a linguagem musical guiada pela experiência, pela reflexão sobre ela e pela reelaboração dessa experiência. E essa referendada pela reflexão sobre o concreto, é que pode e deve orientar a ação musical nas práticas educativas. A educação musical no processo educativo deve propor relações que integram o pensar sobre a música que se faz com o pensar sobre a música que se ouve. Deve propor experiências de fazer musical que contemplem a sua realização através da execução, da apreciação e da composição.

Bellochio (2000), ao discutir a importância do vínculo dos objetivos da formação musical de professores atuantes em turmas de série iniciais com os objetivos propostos pela formação inicial, faz uma colocação que contribui de forma positiva para a formação musical dos professores da educação infantil. A autora compreende que a formação, incluindo a formação musical, deve ser entendida “como forma de promover experiências educacionais que potencializem o desenvolvimento sócio-cognitivo, estético criativo, não perdendo de vista a relação



com as perspectivas maiores da construção do conhecimento escolar.” (ibidem, p.138)

É importante ressaltar que uma proposta de formação continuada deve levar em conta que as professoras devem lidar “com um conhecimento em construção” (MIZUKAMI, 2002, p12). Diferentemente de outros momentos da nossa história no qual o conhecimento era tido como imutável, as professoras hoje devem trabalhar nas suas aulas com conhecimentos que podem e devem ser transformados,

É a partir dessas colocações que estabelecemos uma relação entre a formação continuada e a investigação-ação. A investigação-ação propõe que grupos de professores possam investigar as suas próprias práticas com a intenção de melhorá-las. Ao realizar essa reflexão, as professoras superam o modelo de formação pautada pelo treinamento técnico ou pelos cursos rápidos de reciclagem, referidos anteriormente. Ao se questionarem sobre como superar situações que identifiquem como problemáticas no dia-a-dia de seu trabalho em sala de aula, as professoras estão construindo alternativas que nascem das suas reflexões.

Portanto, podemos estabelecer uma relação importante entre a formação continuada e a investigação-ação. O caminho proposto pela investigação-ação descarta a possibilidade de que a superação dos problemas possa acontecer somente por meio da aquisição de conteúdos ou de treinamento. Através da investigação-ação são criadas situações que permitem que a formação ocorra pela problematização de situações que devem ser superadas, resultando na possibilidade de que essa busca se converta em construção de conhecimento.

Acredito que seja da maior importância para a formação continuada que esse processo possa acontecer a partir dos entendimentos que os professores atuantes têm da sua prática, podendo contribuir para sua própria formação, tendo como ponto de partida os conhecimentos já consolidados na sua trajetória profissional (GARCIA, 1999). Essa colocação revela outro ponto importante da relação entre a formação continuada e a investigação-ação. A investigação-ação acontece a partir dos entendimentos que o grupo de investigação já possui com relação a uma determinada temática. No caso desta pesquisa, o processo de formação aconteceu levando em conta conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que as professoras já tinham. Diferentemente das propostas nas quais os temas e assuntos escolhidos para os cursos de formação continuada são feitos por pessoas diferentes daquelas que vão realizar a formação, a investigação-ação parte da necessidade do

grupo que busca a formação. Tendo como base a colocação acima, a formação deve considerar conhecimentos que as professoras já possuem com a intenção de, se necessário, transformá-los. Assim, a formação continuada é a possibilidade de transformar o que ocorre no cotidiano em vivências com maior significado para cada indivíduo participante e para o grupo de investigação (GARCIA, 1999). Portanto, a investigação-ação se converte em uma possibilidade de formação, pois é a partir da reflexão e transformação do que acontece no dia-a-dia que se busca a melhoria das práticas educativas.

O último aspecto a ser abordado na relação entre a formação continuada e a investigação-ação se refere ao caráter de singularidade atribuído a cada processo de investigação. Segundo Kemmis e Mactaggart (1988, p.57), “a investigação-ação colaboradora busca a criação de grupos de sujeitos comprometidos em transformar a si mesmos e transformar o seu trabalho educativo.” Assim a investigação-ação representa a vontade de buscar uma mudança, por parte dos professores envolvidos nas suas práticas. Sendo assim, cada processo de formação continuada, dirigido por esse tipo de investigação, torna-se ímpar, pois grupos diferentes têm preocupações diferentes. Cada processo proposto pela investigação-ação vai assumir um caráter próprio, já que cada conjunto de docentes vai construir formas próprias de enfrentamento para os seus problemas. O que poderá ser dividido é a experiência que cada processo vivenciou, servindo como referencial para outros processos formativos.

Essa característica da investigação-ação como elemento de um processo de formação continuada garante que não sejam criados métodos de formação, mas experiências que podem servir de referência para que outros processos possam ser criados. Ao mesmo tempo, propõe que cada grupo de professores possa construir as suas alternativas na busca do melhoramento das suas práticas educativas.

Sendo assim, entender a investigação-ação como uma possibilidade para a formação continuada de professoras é propor que esse processo possa acontecer a partir das necessidades reais que um grupo apresente e que essa formação possa acontecer através da construção de conhecimentos indicados por estas necessidades.

## CONCLUSÃO

Foi a partir da minha experiência como professor de música em escolas de educação infantil que nasceram as questões que motivaram a realização desta pesquisa. Elas partem de experiências reais, no contato com crianças e professoras, com as quais tive a oportunidade de conviver durante a minha trajetória profissional. Esta pesquisa não inaugura as discussões aqui abordadas. Como já mencionado, pesquisadores e educadores vêm tratando da formação em educação musical de professoras da educação infantil. Mas é importante ressaltar que, apesar de eu não ser pioneiro nas discussões feitas nesta dissertação, elas são geradas em problematizações construídas a partir de um grupo de investigação-ação educacional. Sendo assim, este trabalho, ao discutir questões referentes à formação em educação musical de professoras que trabalham com crianças pequenas, também diz respeito a minha formação enquanto professor de música, enquanto sujeito que busca transformações, não só no que diz respeito a práticas educativas de docentes que trabalham com crianças pequenas mas também no que se refere a minha própria atuação como docente.

Assim, a pesquisa tem a finalidade de problematizar qual a compreensão que as professoras que atuam na educação infantil têm sobre o papel da música na escola e quais são as possibilidades de construção de um processo de formação e ação em educação musical. Foi a partir da constituição de um grupo de professoras atuantes em turmas de educação infantil que este trabalho procurou investigar o desenvolvimento de suas ações pedagógicas em educação musical. Portanto, a investigação procurou problematizar as concepções que orientam as práticas em educação musical e investigar o processo de formação e ação em educação musical das mesmas.

A escolha da investigação-ação revela duas dimensões sobre uma pesquisa na educação. A primeira relaciona-se à possibilidade de que este trabalho possa estar colaborando com as discussões sobre a educação musical e formação de professoras de forma significativa, levando em conta as necessidades reais vividas pelo grupo que realizou a investigação.

O caráter democrático que a investigação-ação propõe é a segunda dimensão dessa compreensão. Ao estar propondo que uma investigação possa acontecer pautada pela reflexão crítica da realidade, pelo diálogo e pela possibilidade de busca

por transformações, indica-se uma opção ideológica e política. Essa opção serve de contraponto para um modelo de sociedade orientada pelo individualismo e pela competição. A investigação-ação apresentou-se como uma forma de construção de conhecimento guiada pela cooperação, na qual o compromisso com a busca por melhorias foi construído a partir do compromisso que os envolvidos no processo tinham entre si. Foi através da cooperação mútua que se organizaram as possibilidades para a criação de alternativas para as situações que o grupo desejava transformar.

Esse caminho metodológico pode se converter em um exemplo de participação dos sujeitos nas tomadas de decisões em nosso mundo contemporâneo. A democracia participativa, na qual a consolidação de um processo democrático depende da participação de todos, e não de uma possível representação em um ambiente afastado da realidade discutida, representa, no meu entendimento, não só um direito dos cidadãos mas uma necessidade: a de que todos possam participar, de forma direta, das decisões que envolvem as questões ligadas ao bem estar social, político e econômico dos homens e mulheres da nossa sociedade.

Assim, a escolha da investigação-ação traduziu a possibilidade de que a construção de conhecimento acontecesse através do exercício democrático, no qual todos têm o direito de expressar as suas idéias e ouvir as idéias dos seus companheiros.

Foi através das situações de ensino e de aprendizagem criadas nas reuniões de planejamento, reflexão e na implementação das práticas das professoras que se buscou criar o processo de formação em educação musical. A intenção deste trabalho não foi a de que as professoras pudessem acabar essa investigação tendo fluência total com um instrumento musical ou se tornassem especialistas em educação musical, mas qualificar suas práticas nessa área, na sala de aula. Acredito que isso aconteceu.

Durante a realização do processo de formação acoplado à ação, foi possível perceber que tanto as crianças como as professoras passaram a estabelecer novas relações com o fazer musical. Quando as crianças estavam criando situações nas quais as práticas musicais estavam sendo ampliadas para além do trabalho de repetição ou de apreciação desinteressada, e propuseram que esse fazer fosse pautado pela busca de novas sonoridades, foi possível perceber que foram criados

ambientes de educação musical. A música passou a ser entendida com um conhecimento a ser construído pelas professoras e em consequência pelas crianças.

A Raquel contou que o Artur, sem a professora pedir, bateu numa folha de papel em cima de uma mesa. Bateu com os dedos, com palma e disse: quantos sons diferentes faz uma folha de papel! Isto aconteceu de forma espontânea!!!!!!! Sem a professora pedir! (Reunião de Planejamento, 04/10/2004)

Quando um aluno percebe que uma folha de papel pode produzir vários sons, evidencia-se uma nova relação com o mundo sonoro no qual estamos envolvidos. Existe a possibilidade de que esse aluno possa ser um produtor de conhecimento musical, e não simplesmente um receptor de uma produção alheia a sua vontade. Essa criança não é, somente, uma observadora mas sim interventora do processo da qual faz parte.

Esse fato representou a resposta para o que as professoras apresentaram como proposta de trabalho em educação musical nas suas turmas. A atitude desse aluno indicou que é possível que crianças pequenas possam interagir com a prática musical através de um fazer reflexivo, que elas podem pensar sobre a música que ouvem e tocam, ampliando a sua interação com essa linguagem para além da agitação e da resposta motora para as obras musicais. Mas isso aconteceu porque as professoras, orientadoras das práticas nas salas de aula, criaram as oportunidades para que fossem estabelecidas essas situações de ensino e de aprendizagem.

Essas, são o fruto da construção de uma nova compreensão sobre o papel da educação musical na educação infantil. As professoras passaram a perceber que a música pode ser uma área de conhecimento acessível e que através das suas especificidades pode contribuir para os objetivos da educação infantil. Os planos de aula apresentados no decorrer deste trabalho indicam que as professoras puderam questionar e transformar a compreensão que possuíam sobre a educação musical na sala de aula.

As buscas por mudanças começaram a ocorrer a partir das problematizações sobre as concepções que orientavam as práticas das docentes. Essas, aconteceram nos diálogos realizados em nossos encontro, em que elas expunham seus entendimentos, questões e dúvidas sobre o papel da música no trabalho realizado na sala de aula

*Colocar uma música para acalmar é válido? É bom ter papel terapêutico?  
(Reunião de planejamento. 20/03/04)*

A fala da professora Cleusa indica que o grupo começou a lançar um olhar mais atento para as práticas que envolviam a música nas suas atividades pedagógicas.

Ao questionarmos sobre a importância da música como um instrumento terapêutico no trabalho escolar, nasceram outras questões que criaram caminhos para que outras problematizações pudessem ter ocorrido. Se a música poderia assumir um papel que ultrapassasse o seu valor terapêutico, quais são as possibilidades de trabalho com música na sala de aula? Assim, as falas das professoras sobre suas concepções referentes ao papel da música na escola foram um dos caminhos utilizados para a construção deste processo de formação em educação musical.

O comentário da professora Raquel traz como enfoque a importância das problematizações no seu processo de formação.

*Confesso que antes de participar do grupo de formação de professoras em educação musical, as atividades desenvolvidas em sala de aula eram muito pobres, explorando basicamente a intensidade e ritmos musicais, isso de maneira muito superficial e, na maioria das vezes sem nenhuma intencionalidade musical. (Raquel, carta recebida 05/12/04)*

A professora Raquel expressa que foi necessário, durante a realização da investigação, problematizar as concepções que orientavam o seu trabalho com educação musical na sala de aula.

Mas outras concepções também foram abordadas. A partir das audições das obras musicais que realizamos, foi possível problematizar como as professoras estavam habituadas a ouvir música. A audição mais atenta dessas músicas possibilitou que através da problematização sobre as formas, os estilos, os instrumentos e a sua identidade cultural e social, as professoras pudessem perceber questões as quais uma audição despreocupada não seria capaz de identificar. Dessa forma, a problematização das concepções que orientavam as práticas não envolveu somente aspectos referentes ao que acontece na sala de aula. A relação das professoras com a música que ouviam e a possível construção de conhecimento musical, a partir de uma apreciação mais atenta, integrou esse aspecto da investigação.

As problematizações também fizeram parte dos outros aspectos que compunham esta investigação. Na organização dos planejamentos, a implementação dos mesmos e a própria construção do conhecimento musical por parte das professoras foram orientadas por situações em que as problematizações eram condutoras da investigação.

A implementação do processo de formação e ação, via investigação-ação em educação musical, das pessoas que dele participaram, aconteceu porque, além de aprender sobre música, puderam fazê-lo de forma que a construção desse conhecimento acontecesse a partir de uma experiência prática. O fazer musical não aconteceu de forma abstrata. Foi preciso que o trabalho com educação musical tivesse sido orientado por situações que envolvessem o ouvir, o compor e o tocar. Todas essas práticas foram guiadas por reflexões que possibilitaram que se pensasse de forma crítica sobre as músicas que foram ouvidas, compostas e tocadas. As discussões e reflexões tinham presente que essa é uma área do conhecimento que tem a produção sonora como elemento fundamental do seu fazer.

A partir da espiral auto-reflexiva, as professoras foram criando novas situações de ensino e de aprendizagem em educação musical, nas quais as crianças tinham a oportunidade de aprender música em diferentes situações: ouvindo compondo e expressando. Essas situações aconteceram porque elas transformaram a sua relação com a educação musical através das problematizações e da instauração de um processo de investigação sobre a sua formação em educação musical. Quando as professoras conseguiram propor para seus alunos e alunas “novas possibilidades de trabalho com música, inovar a partir de experiências, aplicar tais inovações no dia-a-dia da sala de aula e refletir sobre esse processo (TARGAS, 2003, p. 141), elas estavam indicando que os encontros, as reuniões, as problematizações têm interferido na forma como compreendem e organizam as suas aulas de música. Essa influência provém do processo de formação em educação musical experimentado pelas professoras nos nossos encontros. Foi possível construir conhecimento musical, tendo como ponto de partida a instauração de um processo de investigação-ação. Esse processo permitiu que as mesmas passassem a perceber a música a partir de aspectos que antes do início do nosso trabalho não eram notados. As palavras da professora Loen descrevem a mudança que ela mesma percebeu na sua relação como o fazer musical.

Sim, a música é muito colorida. Hoje consigo perceber as nuances, os movimentos é como se um outro mundo, um universo paralelo que eu me encontrava a margem se descortinasse no meu nariz, principalmente nos meus ouvidos. (Carta recebida em 13/01/05)

Para que essa professora percebesse o mundo musical com esse colorido, descrito nas suas palavras, foi necessário que ela pudesse participar de situações de ensino aprendizagem musical. A formação em educação musical possibilitou que ela conhecesse outras formas e maneiras de se fazer música. Deu oportunidade para que pudesse exercitar uma audição mais atenta sobre as músicas que ouvíamos. Ainda, através do contato com os instrumentos musicais utilizados nesta investigação, pôde inventar sons, conhecer as formas tradicionais de execução destes instrumentos, pôde tocar obras conhecidas e criar as suas próprias peças musicais. Todo esse trabalho foi orientado por uma postura reflexiva sobre o fazer musical e a sua relação com o processo educativo.

Além de problematizar as questões referentes à educação musical, a investigação-ação possibilitou que as professoras pudessem estender esta problematização para o processo educativo como um todo. As discussões e planejamentos organizados nas nossas reuniões serviram de referência para que outras situações, que estas professoras enfrentavam no seu dia-a-dia, pudessem ser organizadas.

Como coloquei inicialmente, esse trabalho também levou a minha reflexão ao processo pedagógico geral. Comecei a perceber mais criticamente as manifestações das crianças, procurando potencializar suas ações espontâneas. Passei a dar atenção para a infinita possibilidade de exploração dos instrumentos pedagógicos nas situações de ensino e de aprendizagem. (Raquel, carta recebida em 05/12/04)

Ao iniciar a parte conclusiva desta dissertação, um dos aspectos que enfatizo é que a investigação-ação possa se converter em um exercício de construção de conhecimento orientado pelo processo democrático. As palavras da professora Raquel acrescentam mais uma dimensão a essa possibilidade. Essa opção metodológica pode, também, se converter numa opção de que professoras possam estar organizando o processo educativo. Nesta pesquisa, o trabalho realizado sobre a educação musical serviu de referência para que as professoras pudessem estar, também, organizando o seu trabalho com as outras áreas do conhecimento que compõem as ações educativas na educação infantil.



A implementação de uma proposta de formação em educação musical para professoras que atuam na educação infantil passa pela necessidade de que essa prática não se torne uma ação isolada no tempo e no espaço das escolas de crianças pequenas. É preciso que esse processo possa gerar a criação de novas posturas nas atitudes das professoras. Este é o caminho indicado pela investigação educacional: que ao término da investigação os participantes tenham conseguido questionar os entendimentos que possuíam antes do seu início e construir novas concepções. Importante destacar que esse processo não se consolida somente na construção de novos conhecimentos, mas na construção de uma nova relação com conhecimentos existentes. Penso que aqui reside a possibilidade de emancipação dos envolvidos no processo de investigação: emancipar-se de relações com o conhecimento pautadas por posturas tradicionais sem romper com o conhecimento histórico validado. No caso desta investigação, as professoras conseguiram emancipar-se das atitudes e posturas que entendiam a música como uma bengala do processo educativo. Ao final da investigação, as professoras tinham construído uma nova relação com a educação musical.

A realização desta pesquisa evidentemente não esgota as possibilidades de investigação sobre a formação em educação musical de professoras unidocentes da educação infantil. Mas as questões discutidas neste trabalho evidenciam que elas são capazes, a partir da formação de um grupo de investigação, de desenvolver ações pedagógicas em educação musical. Todos os planejamentos apresentados, as atividades organizadas pelas professoras e as atas das reuniões de planejamento mostram que a partir da formação de um grupo de investigação, elas podem transformar suas relações com a educação musical.

Ainda, a importância desta investigação passa pela possibilidade de que as experiências aqui discutidas e os possíveis conhecimentos construídos durante o processo de investigação possam servir de referência, contribuindo para a discussão sobre a educação musical e a formação de professoras da educação infantil nessa área de conhecimento.

A partir das discussões aqui realizadas, entendo, que alguns temas mereçam atenção de futuras pesquisas. Entre eles, a possível relação colaborativa entre a professora unidocente e a professora especialista em educação musical pode contribuir com a discussão referente à qualidade do processo educativo como um todo. Ainda, uma reflexão sobre a relação do conhecimento proposto em educação

musical e as demais áreas que compõem a grade curricular da educação infantil assume grande importância na discussão sobre a educação de crianças pequenas.

Acredito que os objetivos propostos foram alcançados. De forma muito positiva e colaborativa, foi possível investigar o desenvolvimento de ações pedagógicas em educação musical. Construímos, a partir das problematizações das concepções das professoras, um processo de formação na área. Esse processo conseguiu propor mudanças nas práticas das professoras. A participação da educação musical nos planejamentos das professoras alcançou um patamar que exclui a sua participação como uma bengala para o trabalho escolar. Os planejamentos evidenciam que a educação musical pôde ser tratada como uma área de conhecimento que contribuiu para o desenvolvimento humano de crianças pequenas, das professoras e para o meu próprio crescimento, a partir das especificidades e dos conhecimentos referentes à educação musical.

Usando as palavras da professora Loen, o colorido da música pode pintar as nossas escolas com novas sonoridades. Pode possibilitar para as pessoas que participam desse fazer a invenção e a descoberta de novos mundos, a invenção e a transformação dos seus próprios mundos. Essa possibilidade nasce quando professoras que atuam na educação infantil têm a oportunidade de ter uma formação em educação musical de qualidade, orientada pela reflexão crítica sobre o planejamento das ações e práticas que envolvem a música na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANGULO, J. Félix Rasco. **Investigacion-acción y curriculum: uma nueva perspectiva en la investigación educativa.** Investigación en la Escuela, nº 11. Málaga: Espanha, 1990.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BEINEKE, Viviane. **Construindo um fazer musical significativo: reflexões e vivências.** Revista NUPEART. Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. Florianópolis: UDESC, v.1, n.1, set 2002. p. 59-73.

BELLOCHIO, Claudia R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação musical e a vivência da ludicidade: compromissos nas práticas educativas e na formação de professor.** In:“(Re) Orientando a Formação de educadores: perspectivas para o ensino” Anais da Jornada Pedagógica. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: 2003. p. 45 – 51.

BELTRAME, Lisaura Maria. **Professores no cotidiano da educação infantil: um estudo sobre suas concepções do jogo de papéis.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2003.

BEYER, Esther. **O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil.** In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4, 2001, Santa Maria. Anais. Santa Maria: 2001. p. 45-52.

\_\_\_\_\_. **O ensino de música na Educação Infantil.** In: Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Recife: ABEM/UPF, 1998. p. 7 – 42.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. MEC. Lei nº 5.692/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Ministério Público, 1990.

BRASIL, MEC. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer nº 2.018. **Conselho Federal de Educação.** Brasília: MEC, 1974.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis: 2003.

CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza – la investigación/ acion em la formación del professorado**. Barcelona: Marinez roca S. A., 1988.

CORTEGOSO, Ana Lúcia, et al. **A influência da música na vida de crianças: um estudo de um processo de musicalização relacionado ao desenvolvimento do indivíduo**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12. 2003, Florianópolis, SC, Associação Brasileira de Educação musical, p. 426 – 429.

COSTA, Ana Valéria de Figueredo e PEDROSA, Stella Maria Peixoto de. **A educação musical de Profissionais para a Educação infantil**. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13. 2004, Rio de Janeiro, RJ, Associação Brasileira de Educação musical, p. 106 – 113.

CUNHA, Conceição Maria da e RODRIGUES, Maria Angélica Ellery. **Brincadeira de roda e a música folclórica na creche Escola Aprendendo a Crescer (CEAC)**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12; COLÓQUIO DO NEM. 1.,2003, Florianópolis, SC, Associação Brasileira de Educação musical, p. 182 –190.

DEL BEN, Luciana Marta. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro**. In: Fundamentos da Educação musical. Salvador, BA, Associação Brasileira de Educação musical, p. 7 – 12. 1998.

\_\_\_\_\_. **Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre a música**. In: Música, cotidiano e educação. Porto Alegre, RS, Programa de Pós-Graduação em Música – UFRGS, p. 91 – 104. 2000.

ED, Uribe. The Essence of Brazilian Percussion & Drum set. In: BIBLIOTECA virtual do estudante brasileiro. São Paulo: SP, 1998. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/especiais/percussao> Acesso em: 13 de abr. de 2005.

ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA. ART Editora e PUB FOLHA. São Paulo, 1998.

FIGUEREDO, Sérgio L. F. **Professores generalistas e a educação musical**. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria, RS, Associação Brasileira de Educação musical, p.26-37.

FIGUEIREDO, Ana Valéria e PEDROSA, Stella Maria de Azevedo. **Educação musical na Educação infantil: Educação a Distância e Formação Continuada de Professores**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

EDUCAÇÃO MUSICAL, 9. 2002, Florianópolis, SC, Associação Brasileira de Educação musical, p. 48 – 52.

FLEIG, Maria Talita. **Educando e Educadores: uma investigação da educação ambiental na infância.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: 1.ed. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: 1.ed. Paz e Terra, 1983.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: 7.ed. Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para a mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GRABAUSKA, Claiton José. **Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de ciências naturais no curso de Pedagogia.** 1998 (Tese de Doutorado). PPGE/CE/UFSM, Santa Maria, 1998.

GRABAUSKA, Claiton J. e DE BASTOS, Fábio da Purificação. **Investigação-Ação Educacional: Possibilidades críticas emancipatórias na prática educativa.** In: MION, Rejane Aurora e SAITO, Carlos Hioo (orgs.) *Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores.* Ponta Grossa/PR: Gráfica Planeta, 2001.

HISTÓRICO DA FLAUTA. Histórico da Flauta Doce. Disponível em:  
<<http://www.geocites.com/vienna/5654/historico.html>. Acesso em: 13 abr. 2005

ILARI, Beatriz. et.al. **Identificando canções de ninar de outras culturas: um estudo com participantes brasileiros.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 11. 2002, Natal, RN, Associação Brasileira de Educação musical.

\_\_\_\_\_. **Programa de musicalização infantil da UFPR. Uma integração entre alunos de licenciatura em música e a comunidade.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 13. 2004, Rio de Janeiro, RJ, Associação Brasileira de Educação musical.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também!** In: *Cor, som e movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.* Suzana Rangel Vieira da Cunha (org). Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. p. 59 – 92.

KEMMIS, Stephen. **Dessarollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Editora Akal, 1999.

KEMMIS, Stephen e MCTAGGART, Robin. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Editorial Alertes, 1988.

KEMMIS, Stephen e WILKINSON, Mervyn. **A pesquisa participativa e o estudo da prática**. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz e ZEICHNER, kenneth M. (orgs). A Pesquisa na Formação Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos: 1984.

KRAMER, Sonia. **Encontros e desencontros na formação de profissionais da educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). Encontros e Desencontros na Educação infantil. 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas**. IN: MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e Desencontros na Educação infantil. 2000.

KUHLMAN, Júnior Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MAFFIOLETTI, Leda. **Práticas musicais na escola infantil**. In CRAYDY, Carmen et. Al. Educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MAGGIOLO, Carlos Fernando .Introdução ao Baião .Disponível: <<http://www.batera.com.br>>. Acesso em: 13 abr. 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EduFscar, 2002.

MOLINA, Rinaldo. **A pesquisa ação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede pública de ensino**. (Dissertação de Mestrado) Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PENNA, Maura. **Dó...ré...mi...fá e muito mais: discutindo o que é música**. Ensino de Arte: Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo. Campinas, n.III, v II, p 14-17, 1999.

PEREZ GOMEZ, A. L. **As funções sociais da escola: da reprodução à construção crítica do conhecimento e da experiência**. In: SACRISTAN, J. Gimeno e PEREZ GOMEZ, A. L. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmede, 2000.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo criança: se der tempo a gente brinca.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Jusamara. et al. **O que faz a música na escola?** Série Estudos 6. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SEGAT. Taciana Camera. **Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil** (Dissertação de mestrado) PPGE/CE/UFSM, Santa Maria, 2002.

TARGAS, Keila de Mello. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores das séries iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica.** (Dissertação de Mestrado) CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, São Carlos, 2003.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Pedagogia e Infância na Perspectiva Intercultural: Implicações para a formação de professores.** (Tese de Doutorado) Santa Catarina, 2004.

TOURINHO, Irene. **Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. Fundamentos da Educação musical.** Porto Alegre, Séries Fundamentos 1, p 133, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Currículo do curso de Pedagogia: habilitação magistério para as séries iniciais do 1º grau e matérias pedagógicas do 2º grau.** Santa Maria, 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Currículo do curso de Pedagogia: habilitação magistério para Pré-Escola e matérias pedagógicas do 2º grau.** Santa Maria, 1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto político pedagógico “NEIA”: Núcleo de educação infantil Ipê Amarelo.** Santa Maria, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia – anos iniciais do ensino fundamental licenciatura plena.** Santa Maria, 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto político pedagógico do curso de pedagogia - Educação Infantil licenciatura plena.**

ZABALZA, Miguel A. **A qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)