

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Ana Carolina Franchini Figo

Arte na Educação Infantil: a música em foco

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Unicamp para obtenção
do título de Bacharel em Pedagogia sob a
orientação Prof^a Márcia M. Strazzacappa
Hernandez.

Campinas
2006

UNIDADE:	F-E
Nº CHAMADA:	F468a
V:	EX:
TOMBO:	3316
PROC.:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	22/11/07
Nº CPD:	218844

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

F468a Figo, Ana Carolina Franchini.
Arte na educação infantil : a musica em foco / Ana carolina Franchini
Figo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Márcia Maria Strazzacappa Hernandez.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1.Arte e educação. 2. Musica. 3. Educação infantil. I. Strazzacappa
Hernandez, Márcia Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

07-533-BFE

Prof^a Márcia M. Strazzacappa Hernandez
Orientadora

Prof^a Mestra Maria Cristina de Campos Pires
Segunda Leitora

Fábio Figo, dedico este trabalho a você e a Ana Clara, nossa pequenina que nascerá em setembro, pois nos momentos em que quase desisti foi em vocês e por vocês que busquei forças para continuar. A vocês o meu amor eterno.

Agradecimentos

O que dizer da vida?
Esta, cheia de surpresas sempre nos presenteia
São amigos que vêm, amigos que vão
Gente que simplesmente passa
E gente que chega para ficar
Têm aqueles que nada falam
Aqueles que adoram falar
Tem quem vive a sorrir
Tem quem vive a chorar
E tem vocês que sempre souberam estar
A meu lado a me incentivar,
E sempre comigo caminhar
(ACFF, 2006)

Fábio, meu eterno amor!

Pai Valdeco, Mãe Cida, Amanda, André, Luciana, Marcelo, Nilzete, Homero e Lucas, minha família.

Aos alunos do Pefopex que gentilmente me cederam seus cadernos de estágio da disciplina Estágio Supervisionado II, sem eles não teria conseguido finalizar este trabalho. E às creches e pré-escolas por eles visitadas, especialmente às crianças, meu muito obrigada.

Ao grupo de estudos de TCC, muitos sábados pela manhã...

Amanda, Flávia, Viviane, Marina, Juliana e toda a turma da graduação, muitos momentos bons passamos juntas(os) nestes quatro anos.

Aos professores que muito me ensinaram, obrigada.

A segunda leitora Prof^a Mesta Maria Cristina C. Pires, muito obrigada pelas suas sugestões e correções, elas foram muito úteis.

A orientadora do TCC1 Prof^a Dr^a Ana Lúcia Goulart de Faria, obrigada pela paciência e dedicação sempre.

E a Prof^a Márcia M. Strazzacappa Hernandez por ter aceitado o desafio de me orientar no meio do caminho, sei que não foi tão fácil...

Eu sou a música; das artes, a mais antiga. Eu sou mais que antiga, eu sou eterna. Mesmo antes da vida começar nesta Terra, eu já estava aqui - nos ventos e nas ondas. Quando as primeiras árvores, flores e pastos apareceram, eu estava entre eles. E quando o ser humano surgiu, tornei-me imediatamente o veículo mais delicado, mais sutil e mais poderoso para a manifestação das emoções das pessoas. Quando os seres humanos eram pouco mais que animais, eu os influenciei de forma benéfica. Em todas as eras, inspirei-os com esperança; inflamei o seu amor; dei-lhes voz para suas alegrias; estimulei-os para realizarem valorosas façanhas; e os consolei nas horas de desespero. Representei um grande papel no drama da vida, cujo alvo e propósito eram a grande perfeição da natureza humana. Graças a minha influência, a natureza humana elevou-se, abrandou-se e tornou-se mais aprimorada. Com a ajuda das pessoas, tornei-me uma Arte Superior. Possuo uma grande quantidade de vozes e de instrumentos. Estou no coração de todas as criaturas humanas e nas suas línguas, em todas as terras entre todos os povos; o ignorante e o analfabeto me conhecem, tanto quanto o rico e o erudito, pois eu falo a todos, numa linguagem que todos entendem. Até os surdos conseguirão me escutar, se prestarem atenção às vozes de suas próprias almas. Sou o alimento do amor. Ensinei aos seres humanos a delicadeza e a paz; e os conduzi na direção de feitos heróicos. Levo conforto aos solitários e concilio os conflitos das multidões. Sou um luxo necessário a todas as pessoas. Eu sou a MÚSICA.

(Anônimo, apud Brécia, 2003, p.20-1)

Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivo estudar a música na educação infantil com base nos relatos dos cadernos de estágios da turma do PEFOPLEX de março/abril de 2005. Tais registros foram feitos a partir da observação de instituições de educação infantil públicas localizadas na cidade de Campinas e região metropolitana.

A forma como a música é apresentada às crianças e quais os caminhos que as professoras da primeira fase da educação básica percorrem com esta linguagem é o principal foco do trabalho, sendo este discutido a partir de vários autores na área de artes, música e educação infantil.

O trabalho procura apontar, através da música, a forma como as linguagens infantis tem sido tratadas nas instituições de creches e pré-escolas, procurando despertar um repensar da formação das profissionais que atuam junto a esta faixa etária na nossa educação brasileira.

Índice

INTRODUÇÃO	3
1. ARTE NA EDUCAÇÃO.....	7
1.1. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	9
2. A LINGUAGEM MUSICAL	13
3. FORMAS DE APRESENTAÇÃO DA MÚSICA	16
3.1. SONO MUSICAL?.....	16
3.2. DIDATIZAÇÃO DA MÚSICA.....	18
3.3. E O LÚDICO?	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	26
ANEXOS	29

Introdução

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivo estudar a música na educação infantil. A forma como ela é apresentada às crianças e quais os caminhos que as professoras¹ da primeira fase da educação básica percorrem com esta linguagem. Conseqüentemente, estarei estudando a música, como manifestação artística e cultural e a infância, contribuindo para a construção da Pedagogia da Educação Infantil.

Ainda quando menina, por volta de 13 anos, resolvi estudar música e o instrumento escolhido foi piano, pois havia acabado de ganhar de presente dos meus pais um teclado. Esperava tocar minhas músicas preferidas, mas ao invés disso, nas aulas, só via técnica e mais técnica, a música que eu queria eu não encontrava. Troquei as aulas de piano por teclado e por fim desisti das aulas, mas não da música, continuava cantarolando pelos cantos.

Durante minha adolescência sempre estive em contato com crianças pequenas (0 a 6 anos), ora na igreja, ora em visitas a orfanatos, o que me despertou o interesse pela educação infantil. Encorajada pelos meus pais desisti da carreira contábil iniciada e me dediquei aos estudos para passar no vestibular da Unicamp para o curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação.

Ao cursar a disciplina Introdução a Pedagogia que se dividia em dois meses com o professor René Trentin e dois meses com a professora Ana Lúcia Goulart de Faria, pude perceber que seria na área de educação infantil que eu focaria minha formação acadêmica, o que me trouxe ao presente TCC.

Como eu estudava à noite, tive a oportunidade de estagiar durante três anos e meio na Creche Área da Saúde da Unicamp, na qual aprendi sobre o cuidado e educação de crianças de 3 meses a 4 anos de idade, não somente com a equipe psico-pedagógica da creche, mas também com as professoras que ali trabalhavam na época.

Foi nesta creche que me re-despertou o olhar para a música e sua relação com a criança, pois segundo as professoras as “crianças gostam de música” e a “música acalma as crianças”. O trabalho ali desenvolvido (principalmente com a faixa etária de 1 a 2 anos de idade) priorizava o fato das crianças gostarem de música e também o teatro voltado especificamente para elas. Misturando falas e danças, as professoras dessa

¹ Utilizarei o termo professora, no feminino, pelo fato da profissão de professora de educação infantil ter surgido feminina e também pelo fato de que poucos são os homens trabalhadores nesta profissão.

creche convidavam as crianças para interagirem com músicas, danças e interpretações, não somente para assistirem a performances das próprias professoras.

Com esta formação no estágio aliada as aulas de Educação, Corpo e Arte, ministrada pela professora Márcia M. Strazzacappa Hernandez, o resultado não poderia ser outro, optei por estudar no meu TCC arte e educação infantil. Escolhi especialmente a música pelo fato de ter vivido no estágio a paixão pela música através da alegria das crianças, paixão esta esquecida anos atrás nas minhas aulas de piano e porque dentre todas as linguagens artísticas sinto-a universal, como afirma Bréscia (2003, p.25) *A música é uma linguagem universal. “Não precisa de tradução. Fala diretamente às pessoas, transpondo as barreiras tanto de tempo e do espaço, tanto das nacionalidades e etnias como de língua”*.

No primeiro semestre de 2005 participei como auxiliar didática da disciplina Estágio Supervisionado II ministrada pela Prof^a Dr^a Ana Lúcia Goulart de Faria a uma turma do Pefopex² A disciplina consta de estágio de observação em instituições públicas de educação infantil. Tais observações são registradas pelas alunas em cadernos de campo e elas são orientadas a analisar seus registros com grifos coloridos ou indicações nas laterais dos registros, a partir de cinco categorias baseadas na bibliografia de educação infantil estudada na disciplina Fundamentos da Educação Não Escolar também ministrada pela professora Ana Lúcia. As categorias são:

- ✓ Relação criança – criança: esta categoria visa observar a produção das culturas infantis entre as crianças no espaço organizado pela docente.
- ✓ Relação adulto – criança: do ponto de vista das políticas públicas, observando se a instituição visitada garantia os direitos fundamentais das crianças prevista em lei, são elas:

Nossas crianças têm direito à brincadeira.

Nossas crianças têm direito à atenção individual

Nossas crianças têm direito a um ambiente seguro e estimulante

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza

Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.

² PEFOPEX – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício, curso este oferecido pela Faculdade de Educação da Unicamp.

Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos

Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.

Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.

Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (Campos, 1995, p.11)

- ✓ Relação adulto – criança: do ponto de vista do planejamento e da prática pedagógica das professoras e monitoras.
- ✓ Relação adulto – adulto: entre professoras e equipe escolar com os pais e mães de meninos e meninas.
- ✓ Relação adulto – adulto: entre docentes, não docentes, equipe pedagógica que atua na instituição, monitoras e funcionárias de apoio.

Houve a observação do espaço físico das instituições, tanto a distribuição do prédio (salas, diretoria, banheiros) quanto à presença e o uso dos móveis destinados ou não especificamente às crianças. Para tanto foram elaboradas plantas baixas e também descrições detalhadas das formas físicas dos prédios e dos usos dos espaços por professoras e crianças. Outro ponto destacado pelas alunas foram as relações de gênero encontradas nas creches e pré-escolas.

Ao todo foram “visitadas” 9 cidades³ de Campinas e Região e dos 42 cadernos de campo analisados, 40 trouxeram algum registro sobre música, sendo esta ou não o foco das descrições. A forma como a linguagem musical se apresentou nos estágios foi a mais variada como a didatização da música visando a alfabetização, atividades prazerosas com danças, brincadeiras, movimentos etc

A partir do levantamento de dados dos 42 cadernos de estágio da turma do Pefopex surgiram indagações e a busca bibliográfica a partir delas foi iniciada. O fato dos registros terem sido escritos sem a preocupação específica com a música propiciou a sua presença somente quando de fato ela apareceu durante as 30 horas de estágio registradas.

O levantamento bibliográfico sobre música e educação infantil será apresentado no decorrer do texto, juntamente com os dados coletados.

³ Ver tabela e gráfico em Anexo I – Cidades Visitadas

Nos capítulos que se seguem, destacarei de que forma a arte está presente na educação, principalmente a música enquanto uma das linguagens artísticas. Focarei a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, pelo fato dos dados terem sido colhidos neste universo de pré-escolas e creches da rede pública de ensino brasileira.

No primeiro capítulo, contextualizarei o ensino da Arte na Educação como um todo a partir do texto de Almeida (2001) e procurarei focalizar, a partir das contribuições de Pires (2006), a presença da arte/música na Educação Infantil.

No capítulo “A Linguagem musical” trago a discussão de vários autores, como Brécia (2003), Huizinga (1971) e Andrade (1976), sobre a natureza da música, o fato desta ser considerada um bem social distribuído desigualmente e a questão sobre a produção sonora/musical pela criança.

No terceiro capítulo, foco meu olhar nos dados dos cadernos de estágios por mim analisados, procurando agrupar as manifestações musicais observadas pelas alunas para melhor discuti-las, de acordo com a pedagogia da educação infantil, pedagogia esta em construção e que parte da criança produtora de cultura e sujeito de direitos.

Já nas considerações finais procuro olhar para o presente texto destacando os usos dados a música a partir das teorias trazidas em todo o texto e também do senso comum visto nas falas das professoras nos relatos de campo.

1. Arte na Educação

Muito polêmica é a presença da Arte dentro das instituições de educação, uma mostra disso é como as professoras tratam as aulas de Educação Artística e isto traz a reflexão sobre a concepção de Educação Artística que existe na escola.

Almeida (2001) analisa estas concepções e práticas artísticas na escola e na falta de maior conhecimento no assunto faço das palavras dela as minhas neste capítulo.

Na opinião de muitos professores, as artes têm um caráter utilitário, meramente instrumental. O desenho, por exemplo, serviria para “ilustrar os trabalhos de português, ciências, geografia” e para “formar hábitos de limpeza, ordem e atenção”; desenho, música e dança podem desenvolver “a coordenação motora” e “a percepção auditiva”; o teatro e a música podem ajudar na aprendizagem ou na fixação de conteúdos de outras disciplinas, assim como no “desenvolvimento da atenção, da concentração”. A música também é lembrada por seu caráter disciplinador – “serve para as crianças ficarem quietas” – ou pra distrair e acalmar os alunos: “é bom para relaxar”, “serve para descansar a cabecinha das crianças”.

... os professores que atuam na educação infantil e na educação básica, ..., assumem uma posição contextualista ao afirmarem que as atividades artísticas são necessárias porque constituem um poderoso fator de desenvolvimento emocional e social da criança.

Embora os professores assumam que o ensino das artes na educação básica não está voltado para a formação do músico, do artista plástico, do ator ou do dançarino, eles não são capazes de explicar claramente o porquê de sua presença no currículo escolar. Ainda que professores especialistas e não-especialistas acreditem nas vantagens do ensino das artes e apontem alguns desses benefícios, eles são incapazes de apresentar justificativas para suas crenças e também não têm clareza sobre como trabalhar com artes para que esses benefícios ocorram. (Almeida, 2001, p. 11-13)

Nos cadernos de estágio na educação infantil analisados por mim pode-se verificar esse mesmo formato utilitário dado a música, foco do meu TCC. Esta aparece, na maioria das vezes, com uma função seja ela de acalmar as crianças, alfabetizar ou trazer noções de higiene.

Almeida (2001) considera que a inclusão das artes no currículo escolar leva também a uma formação mais completa e sensível do aluno e afirma que as artes

são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos. (p. 15)

Cabe ressaltar que para a autora o ensino das artes não se limita à preservação do passado, mas também na renovação, no transformar os conhecimentos artísticos em algo novo, impulsionando mudanças.

Mas, para que o passado possa fazer sentido para os alunos, é necessário romper com um ensino fundado em classificações assentadas em espaços e tempos estanques e privilegiados em detrimento de outros; é preciso romper com concepções elitistas, como a que se apóia em uma História da Arte (no singular e com letras maiúsculas, porque calcada numa visão europeia, masculina e branca), que se supõe universal...

É necessário entender que as culturas não são apenas produtos, mas também instituintes da esfera sociocultural; que as sensibilidades artísticas são historicamente constituídas e próprias de cada grupo cultural; ... é preciso não privilegiar uma determinada cultura hegemônica, mas criar oportunidades para que os alunos entrem em contato com as mais variadas formas de música, dança, teatro, artes visuais ... , evitando preconceitos em relação a produções mais populares ou étnicas.

O objetivo é socializar os bens culturais, familiarizar os alunos com a produção artística à qual não tem acesso pela mídia ... a escola pode ampliar o repertório dos alunos com base nas experiências que eles já têm ao chegar à escola. (p.16 – 17)

O que mais me chama a atenção no trecho acima são “as culturas”, a preocupação da autora em afirmar que a humanidade se faz através das culturas, de forma que uma não deva ser privilegiada em detrimento das outras. Assim também acontece na educação infantil mais especificamente no campo das linguagens infantis, privilegiando-se normalmente a linguagem falada e também a escrita em detrimento dos desenhos, da música, das artes plásticas, entre outras.

As aulas de artes, como se apresentam hoje na maioria das escolas, levam os alunos a encararem como mais uma matéria obrigatória, na qual eles devem se empenhar para conseguir uma nota. Surge então a questão: o prazer pode fazer parte das aulas de artes ou elas estão fadadas a obrigatoriedade? Almeida (2001) defende que

A alegria nas aulas de artes podem ocorrer de forma intensa em duas situações: uma, quando aos alunos é dado o direito de simplesmente experimentar, tatear, sentir o prazer de apenas explorar os materiais ou divagar entre idéias incipientes, sem o peso do compromisso de apresentar “para nota” um produto ao final da atividade; a outra, quando os alunos realizam atividades capazes de despertar sentidos plenos para eles, e isso ocorre quando se identificam com a proposta de trabalho e se reconhecem como autores, quando constatarem que podem criar algo novo por meio de sua ação. (p.19)

O que chama realmente a atenção neste texto de Almeida (2001) referenciado acima é que as artes

fornece um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolando o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar. (p. 32)

Em seu livro, *Educação Pré-Escolar e Cultura*, Faria (2002-B) traz a recomendação da “italiana Patrizia Ghedini, coordenadora do órgão público responsável pela política para a infância da Região Emilia-Romagna” (op cit, 201):

(...) temos que deixar que as crianças nos envolvam, temos que lhes dar espaço para que expressem sua criatividade, ou ao menos reencontrar o que dela sobrou (...) acredito que todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos. (Ghedini, apud Faria, 2002-B, p. 202)

Seja na educação escolar ou na educação infantil, cabe ressaltar que as artes têm papel fundamental como manifestação das culturas, não somente as culturas dadas mas, inclusive, as criadas e re-criadas pelas crianças.

A cultura infantil é um produto coletivo dos grupos infantis. Através das manifestações artísticas, as crianças parqueanas tiveram a oportunidade de expressar-se das mais diversas formas, e assim puderam ser melhor conhecidas. (Faria, 2002, p. 198)

As crianças parqueanas puderam ser mais bem conhecidas a partir de suas manifestações artísticas, assim, convido o leitor a conhecer crianças de 0 a 6 anos a partir de suas manifestações culturais, revendo dois trabalhos desenvolvidos pelo GEPEDISC da Unicamp.

1.1. Arte na Educação Infantil

Muitas têm sido as pesquisas realizadas sobre a educação infantil e suas múltiplas linguagens, pretendo aqui olhar para duas destas produções que se apóiam, de alguma forma, nas artes vivenciadas pelas crianças nas instituições de educação infantil, artes não ensinadas ou didatizadas pelas professoras, mas sim apresentadas às crianças

como mais uma possibilidade de expressão e comunicação, visto que são uma outra linguagem, diferente da linguagem corrente: a falada.

Uma primeira dissertação de mestrado que muito me chama a atenção é a “Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil”, de Gobbi (1997).

Gobbi (2002) no capítulo sobre desenho infantil e oralidade trata especificamente sobre a metodologia por ela empregada na sua pesquisa. A autora analisa dois grupos de desenhos: um coletado por ela em sua pesquisa de campo e outro coletado por Mário de Andrade.

Ela afirma que

Muitos caminhos foram seguidos em direção ao estudo dos desenhos: análises, interpretações, ensino da arte, ou mesmo o que os considera meros preenchedores de tempo entre uma atividade e outra tida como mais importante, o que prevalece até hoje nos espaços escolares, somados à ansiedade daqueles que tem contato com essa produção infantil e esperam que elas se aproximem das produções adultas. É na procura por referenciais nutridos pela sociologia, antropologia e história que temos uma instrumentalização teórica que permite a percepção dos desenhos como registros elaborados por sujeitos datados, culturais e históricos. (p. 75-76)

Em seu texto ela aborda a questão da identidade cultural e histórica registrada pelas crianças através dos desenhos, os quais vão além da cópia e registro do que está ao redor das crianças, tais desenhos *são portadores de sonhos, de imaginação, de vínculos constituídos entre seus produtores e aqueles ou aquilo que estava nos entornos da produção e que devem ser considerados* (Gobbi, op cit, p. 79)

Para tentar entender os “entornos da produção” das crianças, a autora alia as produções à fala infantil.

na procura pela percepção das crianças pequenas sobre as escolas de educação infantil por elas freqüentadas, conjugou-se os desenhos à fala de quem os produziu. Lembro ainda que tal metodologia implica mudanças de olhar. Aquele que olha, que frui, que observa os desenhos necessita de um tempo maior do que o despendido comumente aos desenhos, às demais produções infantis e às próprias crianças, um tempo da reflexão, do diálogo da socialização do que fora visto, do que fora compreendido acerca disto entre os adultos, entre esses e as crianças e entre essas e as outras com as quais convive num espaço que não escolarize ou didatize o desenho (Gobbi, op cit, p.81).

Aliado a este novo olhar, Gobbi traz a contribuição dos desenhos coletados por Mário de Andrade pela forma como ele apresentou os desenhos, “*como relevantes não*

apenas para compreensão das experiências realizadas e desejadas das crianças grandes e pequenas” (p. 82)

Ao olhar os desenhos como relevantes, Gobbi, em sua pesquisa, pode encontrar um modelo de educação diferenciado para meninas e meninos, aliando aos desenhos as falas das crianças, a idade, sexo e também entrevistas com familiares.

A educação dada pelas mães de meninos aos meninos procura diferenciar as formas de atuação dos meninos e dos homens – seus maridos, pais de seus filhos. Assinala ainda para uma postura bastante diferenciada daquela adotada pelas mães das meninas, que parecem perpetuar o desejo da constituição de uma família pela via do casamento. (...)

A educação dada pelas mães de meninos aos meninos foi sugerida como o diferencial capaz de mostrar uma transição na forma como os papéis masculinos são ocupados no interior destas famílias e naquelas que ainda virão. (Gobbi, 2002, p. 82-83, 85).

Como vimos, os desenhos infantis foram considerados, pela autora, de forma relevante, com a especificidade da infância. Tais desenhos em nenhum momento foram comparados às obras de artes famosas, mas vistas como uma das linguagens com as quais a criança é capaz de se comunicar, sem deixar de lado quem ela realmente é e sem esquecer, no momento da coleta dos desenhos a “*dimensão sonhadora, a presença da imaginação e da própria brincadeira com o lápis, com o giz de cera, com os papéis*” (p. 84-85).

Outra contribuição importante para a construção da pedagogia da educação infantil é o mestrado de Pires (2006), que ao tratar sobre a música como uma das linguagens da infância traz a dimensão sonora e do movimento para a discussão.

Esta pesquisa traz para o conhecimento dos leitores uma literatura especializada italiana que amplia os estudos e reflexões a respeito das crianças pequenininhas no que se refere à linguagem da música e aos sons, mostrando experiências decisivas para o avanço da educação infantil e das professoras que trabalham nas creches. Essa bibliografia revela várias possibilidades de caminhos a serem percorridos com as crianças pequenininhas e também possibilidades de realização de experiências sonoras das professoras, para que reconheçam as sonoridades do seu entorno, que deixam de ser escutadas e percebidas ao longo do dia-a-dia. Tais experiências dariam novo fôlego à abordagem da linguagem sonora delas próprias e das crianças. Ao ouvirem sons, ao estudarem os sons que as cercam e que pertencem às suas paisagens sonoras, compreenderão os caminhos que as crianças percorrem em suas investigações e produções sonoras. A grande representante dessa aventura nos sons, sem dúvida, é a italiana Sedioli, com suas experiências e trabalhos desenvolvidos com crianças e professoras das creches. (p. 96)

No desenvolver de todo o seu texto, Pires trabalha o som, as descobertas infantis e os usos que as crianças fazem das linguagens que lhe cercam.

Delalande (1993, apud Pires 2006, p. 54) observou que *“os bebês interagem com os sons por intermédio de movimentos corporais diversos, como palmas, tocando brinquedos sonoros que enfeitam o berço, toques com os pés no local onde estão deitados ou sentados”*.

Quanto ao som agradável ou não ao ouvido a discussão aumenta e busca nas culturas as diversas formas em que a música é vivenciada, já que cada época e sociedade têm sua própria forma de comunicação e sua própria música. Um exemplo claro é a vasta diversidade de músicas regionais em nosso país.

Demartini (2002, apud Pires, 2006 p. 55) em sua pesquisa mostra que uma *“criança, de qualquer grupo social, após breve espaço de tempo já constituiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída”* de acordo com o grupo social a que pertence.

Pires (2006), baseada em Schafer (1991) traz à discussão o conceito de *“paisagem sonora”*, que *“significa o conjunto de sons do ambiente no qual se está inserido, seja em casa ou em lugares que fazem parte da vida. Esse conceito está ligado à limpeza ambiental, despoluição sonora”* (Pires, 2006, p.55). Para a criança que frequenta a creche e a pré-escola, os sons ali vivenciados fazem parte desta paisagem sonora, assim como as músicas veiculadas pela mídia.

Em um dos relatos, uma professora ao colocar o vídeo da uma apresentadora de TV, comenta: *“As meninas são as mais concentradas, pois cantam e dançam as músicas apresentadas”* (cad. 24, 4 anos⁴)

Este é apenas um dos vários relatos em que a música veiculada pela mídia ganha reforço nas pré-escolas, com isso o repertório musical da criança se restringe a música feita para o consumo, para vender CD. Pires, em sua pesquisa, encontrou situação semelhante, ela relata que

Enquanto a televisão mostrava a apresentadora cantando e dançando pela televisão, as crianças ouviam os comentários das professoras, sugerindo que imitassem as ações da apresentadora, mas sem sair do lugar, ou seja, sem se levantar (Pires, 2006, p.56)

Pires (2006, p. 57), apoiada nas idéias de Delalande, aponta para o fato de que a produção musical através de um instrumento é um ato motor e que *“as crianças pequeninas fazem do corpo seu instrumento de expressão todo o tempo, com ou sem música”*. O fato das professoras manterem as crianças sentadas para ouvirem música lhes tira sua forma de expressão, tornando-as receptoras do que ouvem e vêem e não produtoras.

⁴ Ver Anexo 2 – Cadernos de Estágios, para verificar autoria dos registros aqui apresentados, instituição onde foram colhidos os dados e cidade.

2. A linguagem musical

Em seu livro sobre música, Bréscia (2003) discute sobre a natureza da música na perspectiva de vários autores. Para Isaacs e Martin (apud Bréscia, 2003) a música seria um

Som organizado no tempo em padrões rítmicos e, de acordo com o timbre, em seqüências melódicas e harmônicas. Sua natureza desafiou filósofos e músicos desde os mais antigos gregos: para Pitágoras era matemática, para Platão e Aristóteles ética, para Santo Agostinho e São Tomás de Aquino devocional, e para Hegel emocional. Kant a considerava a menor das artes porque a ausência de palavras a impedia de contribuir para a cultura e o conhecimento, enquanto Schopenhauer a encarava como a mais elevada das artes visto como não cuida de refletir outras coisas mas é em si mesma algo belo. (p. 28)

Bréscia, apoiada nas idéias de Campbell (1988), coloca a música como representante de uma determinada época e região, como por exemplo a música folclórica que reflete os elementos naturais da comunidade da qual a música provem, não para valorizar ou melhorar o status de uma nação, mas simplesmente por ser característica de uma sociedade específica.

Penna (1990) levanta o questionamento sobre a universalidade desta linguagem e utiliza para tal questionamento o exemplo da música erudita que para ser mais bem entendida necessita de certo conhecimento sobre teoria musical, o que não ocorre para a maioria das pessoas. A autora defende a música como a mais antiga forma de expressão e comunicação do ser humano. Também coloca que o som sempre nos envolve, nos leva a ter vontade de dançar, rir ou até mesmo chorar, o que poderia explicar a necessidade humana de música e “*a sua existência nas mais diferentes sociedades de todas as épocas; mas esta necessidade é respondida por formas concretas de organização do som, diferenciadas no tempo (histórico) e no espaço (social)*”. (Penna, op.cit. p20.)

Ao trazer a dimensão social para o discurso, Penna defende que o acesso a música é socialmente diferenciado, apoiada nas idéias de Poscher (apud Penna, 1990), pois a música era tida como um lazer ocioso e “*essa utilização do tempo livre não foram dados por igual dentro da sociedade, constituíram-se privilégio das classes favorecidas, que também foram as classes sociais dominantes*” (p.25)

Para Huizinga (1971) o ser humano é um ser essencialmente lúdico. O autor, ao tentar explicar o vínculo existente entre o jogo e a música diz que “*não resta dúvida que o ritmo e a harmonia são fatores comuns, em sentido exatamente idêntico, à poesia, à música e ao jogo ... a música nunca chega a sair da esfera lúdica.*” (p. 177-178)

Logo no início de seu livro escrito em 1929, **Homo Ludens**, Huizinga (1971) ao explicar sobre o jogo e o lúdico tenta resumir suas características considerando-o

uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada do todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (...) A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessa, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa (...) sabemos que as exhibições das crianças mostram, desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação. A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo. (1971, p. 16-17, grifos do autor)

No trecho acima podemos ver a criança experimentando e representando o mundo que a cerca. Mario de Andrade (1976) ao refletir sobre as crianças e a música procura essa mesma criança descrita por Huizinga. Ele destaca que vários músicos dedicaram um momento de suas carreiras para compor canções às crianças. Mussorgsky, compositor russo ao melodizar frases infantis, segundo Andrade, “atingiu uma força realística prodigiosa”(Andrade, op.cit., p. 306), e completa:

Dir-se-á que ele interpreta crianças russas... Mas a verdade é que a alma de pouca idade ainda está racialmente muito pouco diferenciada; é o período de maior universalidade do ser humano, e isto se pode perfeitamente provar pela existência de bonecas e de acalantos em todas as raças, classes e civilizações, desde o inglezinho mais europeamente civilizado até o vedazinho mais primário. Mussorgsky pôde assim, com o realismo do seu recitativo, pôr tais inflexões sonoras nessas frases, realizadas tão imprecisamente, tão irredutivelmente infantis, que, embora o processo de deformar a voz não seja lá muito estético e elevadamente artístico, jamais ouvi um só interprete do “quarto das Crianças” que deixasse de tonalizar a voz, lhe dando inflexões pueris, nessas canções. Parece mesmo impossível deixar de o fazer, tamanha a infantilidade dessas linhas musicais.

Villa Lobos, a partir de músicas instrumentais, que para Andrade é a forma mais livre de música, pode expressar não somente a infância leve, mas também seu drama interno, com “fantasmas, dores e milagres” (Andrade, op.cit., p.307).

O grande compositor brasileiro foi realmente o único dos compositores que até agora nos deu a história da criança. E se lhe descreveu sorridentemente as felicidades e lhe interpretou gravemente o trágico psicológico, na série

incomparável das "Cirandas", fundiu inventivamente a graça e o drama, pelas formas bipartidas em que a primeira parte intensamente dramática se continua por uma segunda, florida pelas nossas cantigas-de-roda, que são das mais belas do mundo. (p.308)

Mas, e as crianças, produzem música?

As crianças como de costume estão sentadas em suas mesinhas. De repente uma começa bater com suas peças de madeira na mesa e parece gostar do som. As outras crianças de outras mesinhas começam a bater com suas formas geométricas de plástico na mesinha e se divertem com o som. Quando uma grande parte imita o volume do som aumenta muito. A sala é pequena e o som começa a atrapalhar a professora que está olhando o caderno 'vai e volta' e esta repreende as crianças (Caderno 2, Campinas, 2-3 anos).

Como já foi colocado, a música é uma linguagem e quando uma criança ao batucar na mesa consegue fazer com que outras crianças também batuquem está estabelecendo uma outra linguagem, diferente das que habitualmente se encontra nas creches, a linguagem falada e o choro, causando desconforto para algumas pessoas e gerando atitudes como a da professora descrita acima que repreende as crianças por causa do barulho que elas produziam.

Faria (2005), ao tratar sobre as outras formas de linguagens no encerramento do IV Seminário Linguagens da Educação Infantil (COLE 2003), levanta a dificuldade de ser "*professor de criança de 0 a 6 anos sem copiar a casa, a escola ou o hospital porque é uma outra profissão (...) professora de criança e não professora de uma disciplina de uma conteúdo escolar*". (idem, p.137-138).

As crianças produzem as culturas infantis, entre elas, no mundo dos adultos. Quais são as condições de produção dessas culturas infantis? O que eu promovo para as crianças, entre elas – parafraseando Malaguzzi –, construir um mundo diferente do que já existe? O que eu estou colocando à disposição das crianças para elas pensarem a música, o som, a dança? Agora esta provocação vai nesta direção: o que nós, como professoras, vamos colocar à disposição das crianças para que elas leiam o mundo, inventem o mundo. A idéia é de que, quando for para o papel, não se tire a tridimensionalidade do que está fora do papel, a alegria, o movimento. (idem, p.138)

As monitoras estão sempre cantando, ora músicas infantis, ora músicas de igreja e quando perguntei se havia algum motivo para as músicas em relação às crianças elas disseram que era porque acalmava as crianças e passava a idéia de que elas (as crianças) não estavam sozinhas, mesmo que as monitoras estivessem no banheiro (ao lado) trocando ou dando banho, estavam por perto. (cad. 41, 4m à 2 anos)

Bréscia (2003, p.39) ao discutir os efeitos da música nas pessoas, afirma que “... na maioria dos casos, a música aumenta o nosso bem-estar, ajuda-nos a relaxar, estimula o pensamento e a reflexão, proporciona consolo e nos torna mais energizados, impulsionados a agir.”

A autora também traz um fragmento do pensamento de Platão, no qual o filósofo afirma que

A música não foi concedida aos homens pelos deuses imortais com o único fim de lhes deleitar agradavelmente os sentidos, mas sim, sobretudo, para acalmar as perturbações das suas almas e os movimentos tumultuosos que, necessariamente, experimente um corpo, como o nosso, cheio de imperfeições (p. 26)

Nas palavras de Bréscia (op cit)

Platão percebeu de modo claro a importância e a necessidade da arte, em geral, e da música, em especial, na vida do ser humano. Educar, para o célebre filósofo grego, não significava apenas domesticar uma pessoa ou grupo e transmitir conhecimentos. Significava, antes de tudo, o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Platão foi um dos primeiros a perceber que a Arte, de uma maneira geral, não era apenas um acréscimo ornamental à vida. Sabe-se que, na Antiguidade Clássica, a educação considerava a música como uma das principais disciplinas, como componente essencial da formação humana. (p. 139)

Teca Alencar de Brito, educadora musical e coordenadora da Teca – Oficina de Música, centro de atividades musicais de São Paulo, em seu livro Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical (2001-B) ao falar sobre H-J Koellreutter; formador de várias gerações de músicos brasileiros, flautista, regente e compositor; afirma que “sua formação e seus campos de interesse levaram-no a traçar um caminho para a realização de um trabalho interdisciplinar em que a música, em constante diálogo com as outras áreas do conhecimento, privilegiasse o ser humano”. (p. 27)

Para Koellreutter, segundo Brito, a linguagem musical é uma forma de

3. Formas de apresentação da música

Como descrito na introdução, meu TCC baseia-se em dados recolhidos de cadernos de estágios realizados na cidade de Campinas e região metropolitana por 42 alunas do curso do Pefopex. Ao analisá-los pude constatar que várias são as formas como a música é vivenciada na educação infantil, variando de música para acalmar e/ou embalar o sono das crianças nas creches até como apoio à alfabetização nas pré-escolas.

Neste capítulo pretendo olhar para a forma com a música vem sendo utilizada na educação infantil a luz da bibliografia pesquisada sobre música, arte e infância.

3.1. Sono musical?

Dos 42 cadernos analisados, vários possuíam em seus relatos a música como forma de acalantar as crianças. Na sua grande maioria a idade das crianças que usufruíam desta relação com a música eram os berçários e maternais.

O aparelho de som está ligado. A música baixinha embala o soninho gostoso após o almoço. (cad. 21, 3 anos)

Em alguns relatos pude ver os pré-escolares participando de momentos com músicas para relaxar após atividades mais agitadas ou enquanto faziam alguma atividade proposta pela professora como pintura, desenho, etc.

Após o recreio é o momento do relaxamento. A professora forra o chão com tapete, coloca uma música instrumental no rádio e pede para os alunos descansarem. (cad. 24, ? idade)

A professora colocou música para eles ouvirem enquanto faziam a atividade. (cad. 26, pré-escola)

Em toda a minha pesquisa não consegui encontrar uma bibliografia específica que discutisse sobre música como forma para acalmar as pessoas, mas percebi que esta era uma constante nos relatos dos cadernos de estágios.

ampliação da percepção e da consciência, que contribui para a superação de preconceitos e pensamentos dualistas decorrentes do racionalismo, do mecanicismo e do positivismo. “A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade”, afirma o professor. (p. 26)

Podemos ver, a partir dos textos acima, que a música tem sido vista não somente como um fim em si mesma, mas também não é utilizada somente para “acalmar” as pessoas. Na Antiguidade Clássica ela era vista como fundamental a formação do ser humano e com H-J Koellreutter vimos que ela contribui para a modificação do homem e da sociedade.

Mas logo, sem muita insistência da professora para não falarem alto já estavam quase todas dormindo.

A professora levou um CD e músicas de meditação e colocou bem baixinho para deixar um ambiente confortável.

Ela colocava aquela música calma, baixinho, para deixar o ambiente harmonioso e calmo (cad. 40, maternal integral)

Ao me deparar com relatos como esse me questiono se há, neste momento, alguma modificação da criança ou da sociedade que ali está ou se a visão adultocêntrica, generalizada em nossa sociedade, impõem seus gostos de dormir ao som de determinadas músicas. Ou ainda, se esta não seria uma forma de padronizar os horários das crianças, condicionando seu corpo a que toda vez que ela ouvir determinado tipo de música é o horário de sono.

3.2. Didatização da música

As mais variadas formas de apresentação da música estão aqui enquadradas, principalmente aquelas nas quais a música era somente o apoio para a realização de um objetivo, seja ela a alfabetização de crianças com 5 e/ou 6 anos de idade ou como marcações de tempos e espaços durante o desenrolar do dia nas instituições.

Em um dos relatos, após as crianças terem cantado a música Alecrim junto com a professora, elas ditam a letra da música, e a professora escreve na lousa, pedindo sempre para que as crianças falem mais devagar, após isso a professora questiona:

“_Quem saberia me dizer onde está escrito o título da música?

O Célio apontou corretamente.

_Temos mais três palavras alecrim, observem, quem gostaria de me apontar onde está escrito a palavra?” (cad. ??, ? idade)

Faz isso constantemente, com várias músicas conhecidas das crianças, como Pirulito que bate-bate, Indiozinho, sempre trabalhando palavras com mesmas letras, palavras iguais, etc.

Também há as músicas referentes ao ensino de algo que os professores julgam importante, como noções de higiene, moral e até comportamentos como não correr pelos corredores, falar baixinho, quando na verdade o que a criança gosta de fazer é sim correr, pular, gritar. Tais situações são descritas nos trechos a seguir.

Uma das canções cantadas em um jardim II, no qual se reforça o caráter de amizade que deve ocorrer entre professora e criança:

“Boa tarde, oh professora
de volta a escola estou
deixei a mamãe em casa,
sua amiga agora sou.” (cad. 29, jardim II)

... e se preparou para o intervalo cantando músicas referentes a alimentação. (cad. 27, jardim II)

Depois do almoço, as crianças foram escovar os dentes, mas antes cantaram a música:

Minha querida escovinha
vai pela boca escovando
vai aos dentinhos levando
uma gostosa pastinha

Escova, escova, escova, escovinha
Limpa, limpa, limpa, pastinha (2x)

Com fluoreto de sódio
devo escovar os meus dentes

e assim as cáries malvadas
a gente vai evitando
Principalmente a noitinha
devo escovar os meus dentes
com a boquinha bem limpa
acordarei sorridente (cad. 42, 5 e 6 anos)

Uma forma explícita de tal controle é a letra da música a seguir, que evoca o silêncio nos momentos em que as crianças estão mais se relacionando e falando alto, ou cantando músicas e dançando.

Hoje aprendi uma musiquinha (...) "Para ouvir o som do mosquitinho/
e as batidas do meu coraçõzinho/ é preciso ficar bem quietinho/
hum, hum, hum, hum!"
Essa é a canção que a professora entoava assim que a sala 'pega fogo'
Depois da rotina e de ter 'acalmado' as crianças com a música, a professora explicou que a Páscoa está próxima... (cad. 42, 5 e 6 anos)

A música, nos cadernos de estágios, também se apresentou na forma de atividade planejada, seja ela estanque e com conteúdos que visam ensinar algo as crianças, como lateralidade ou coordenação motora ou a simples dedicação de um momento do dia para entoar melodias conhecidas pelas professoras e crianças, com liberdade de movimentos, ritmos, expressões corporais, dança.

Enquanto as crianças não chegam, pois dão dez minutos de tolerância para atraso até fechar o portão, a professora começou a cantar músicas conhecidas das crianças.

1. música da palminhas que trabalha lateralidade, em cima, em baixo, direita, esquerda, forte, fraco.
 2. borboletinha
 3. Dona Aranha, também trabalha desenvolvendo a coordenação motora , através dos gestos.
- (...)

A professora começou a cantar músicas que estimulavam a coordenação motora, depois fez brincadeiras como: telefone sem fio, ovo-choco, passa-anel (cad.40, maternal integral)

Sentaram em roda e após comerem a fruta as recreacionistas foram cantando músicas e fazendo gestos.

As crianças tentavam acompanhar, cada uma a sua maneira. Mas ficaram encantadas com a cantoria das recreacionistas.

Aparentava que até as recreacionistas estavam gostando, pois ficaram vários minutos ali naquele local cantando. (cad. 36, mini-grupo)

Pires também encontrou situação semelhante em seu mestrado, quando as professoras pedem para as crianças, que assistiam a um vídeo, não se levantarem: _

“Cantem sentados, dancem sem sair do lugar, rebolem sentados”. (Pires, 2006 p. 44)

Ela traz a contribuição de Marques (2003) que embora não tenha

dedicado seus estudos aos pequeninhos e pequenininhas, lança um alerta para as professoras de modo geral, com relação às escolhas de repertório ou de como trabalhar com o corpo das crianças e faz pensar, sob o ponto de vista da profissional, a importância da reflexão sobre o trabalho e o mundo que se apresenta às crianças (Pires, 2006, p. 44)

Curioso é o fato de que alguns dos municípios visitados têm o costume de cantar o Hino Nacional Brasileiro e também o Hino da Cidade, como relatado a seguir:

Cada professora organiza duas filas: uma de menino outra de menina. Aguardam alguns instantes esperando todas as crianças entrarem.

Uma das professoras avisa que é o dia de cantar o Hino Nacional e todos devem ficar quietinhos e em fila como soldadinhos. Liga o aparelho de som e as crianças começam a fazer movimentos com a boca tentando cantar (são crianças de 2 a 6 anos). As mães ficam olhando através do alambrado com expressão de contentamento (cad. 02)

Koellreutter afirma que a música alarga a consciência para a modificação do homem, penso quais as mudanças possíveis às crianças que escutam nosso Hino

Nacional com apenas 2 ou 3 anos de idade, será que elas entendem o que seriam plácidas ou mesmo brado?

3.3. E o lúdico?

Segundo Pires (2006) o fato das crianças terem a oportunidade de ouvir e produzir diferentes sons, de diversas formas “*garantem a criança o direito de produzir cultura em uma organização sonora própria, uma estética particular, cuja tendência, com o passar do tempo, é ser aperfeiçoada, é querer mais*”. (p. 74)

Pires observou crianças pequenininhas e um dos cadernos de estágio, ao observar crianças pré-escolares, contribui para reafirmar a citação acima, ao descrever dois episódios em que mesmo em meio a ordem e organização dos adultos as crianças sempre encontram uma maneira de transgredir, se permitindo a oportunidade de ouvir e produzir culturas.

Algumas crianças, enquanto tomavam leite (estavam na 3ª mesinha sem comer) brincavam, cantando músicas e fazendo gestos com as mãos. (cad. 26, pré-escola)

Na fila, as crianças sentadas, brincavam e cantavam (cad. 26, pré-escola)

Há também a improvisação na falta de um professor que “garante” um rico espaço para o imprevisto. As monitoras ao juntar mais de uma sala em um ambiente pequeno e ligar a TV em um seriado da rede cultura na tentativa de controlar as crianças, elas o consegue apenas parcialmente, pois embora em um espaço fechado e controlado (nenhuma criança “fugiu” ou se machucou) as ações das crianças não o são

Algumas crianças cantam a música tema do seriado, outras estão distraídas com uma pena de passarinho que entrou pela janela, três crianças dançam (cad. 31, 1 ano e 4 m a 2 anos)

Neste momento não houve repreensão por parte das professoras com relação à forma com que as crianças deviam assistir ao seriado; elas estavam a vontade para

cantarem, dançarem e até mesmo não prestarem atenção no que estava sendo proposto, desde que ficassem “contidas” dentro da sala..

Sentaram em roda e após comerem a fruta as recreacionistas foram cantando músicas e fazendo gestos.

As crianças tentavam acompanhar, cada uma a sua maneira. Mas ficaram encantadas com a cantoria das recreacionistas.

Aparentava que até as recreacionistas estavam gostando, pois ficaram vários minutos ali naquele local cantando (cad. 36, mini-grupo)

Conforme já citado anteriormente (Pires, 2006, p.96) é preciso que as professoras realizem experiências sonoras próprias, reconhecendo os sons que estão a sua volta e que até então passaram despercebidas para que estas possam incentivar as crianças a fazerem o mesmo, descobrir e explorar este universo sonoro que as rodeia, formando assim uma cultura própria, não somente como expectadoras de uma cultura dada como infantil, mas realmente como fonte de prazer e com a qual a criança realmente se identifique.

Para Brito (2001-B, p. 51)

devemos procurar disciplinar-nos para as necessárias mudanças, superando posturas acomodadas e acadêmicas por meio da pesquisa, da busca de informações que não se encontram apenas nos livros de música, do risco, do experimento, da ousadia, aprendendo a ouvir os alunos assim como a nós mesmos.

Considerações Finais

Uma das definições mais simples de música se dá a partir do som. Segundo Bréscia, (2003, p.26) encontramos no verbete música, do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a definição de que música é a “*arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido*”. Surgem aqui duas observações: a primeira é a questão do som, de sua produção e a segunda é o padrão estético que é colocado em questão, quem dita a regra do agradável?

A presente pesquisa buscou abordar a música e as concepções que envolviam seu uso pelas professoras de creches e pré-escolas da cidade de Campinas e Região metropolitana.

Durante seu desenrolar, pouco encontrei sobre a música enquanto instrumento de ensino ou aquisição de algo novo, a não ser através das falas de professoras coletadas por Almeida (2001) e pelos relatos de situações presenciados pelas alunas do Pefopex nos estágios por elas realizados dando a entender que é senso comum entre os profissionais de educação o caráter utilitário da música.

Em contra partida, baseada no texto de Bréscia (2003) e em sua pesquisa sobre os filósofos e suas definições de música e do por quê de sua existência, percebemos que ela é algo necessariamente humano, que traz a marca de cada sociedade e de cada momento histórico vivido por cada um.

Segundo Brito (2001, p. 40) Koellreutter

Jamais considerou a educação musical apenas um meio para a aquisição de técnicas e procedimentos necessários à realização musical. Sua abordagem privilegia e valoriza a importância e o porquê da música (e da arte) na vida humana, lembrando o fato de que cada sociedade, com suas características e necessidades típicas, condiciona um tipo de arte.

Diante de tal expressão de que a música é não somente um instrumento de aprendizagem, mas sim uma manifestação cultural, regional e temporal de uma dada sociedade, surge o questionamento sobre a forma como a encontramos nas instituições de educação infantil visitadas e o por que desta modelo tão rigoroso ser encontrado assim, em sua maioria dos relatos.

Poucos foram os episódios relatados em que as crianças puderam ousar e criar algo novo e diferente na área musical, ou mesmo nos movimentos, uma vez que a

música se dá também através dos movimentos em tambores, mesas, cadeiras, palmas, pulos, etc.

Uma dessas vezes, por exemplo, se deu em uma fila, onde as professoras julgavam “controlar” as crianças, outro relato nos trouxe algumas crianças em um dia chuvoso dentro de uma pequena sala de TV assistindo um DVD musical e podendo ser livres para escolher inclusive se assistiriam ou brincariam em baixo de uma mesa, dançariam ou ficariam deitadas assistindo, desde que se mantivessem naquele local, uma outra forma de controle.

Cabe aqui a pergunta: por que as professoras não planejam momentos em que as crianças possam criar, não somente música, mas a arte como um todo? Por que não deixar a criança com tempo e material para ela inventar algo novo, ou reinventar algo já existente, uma vez que, como defendeu Almeida a alegria nas aulas de artes se dá a partir do momento em que a criança pode re-descobrir algo já existente, mas para ela inédito.

A alegria nas aulas de artes podem ocorrer de forma intensa em duas situações: uma, quando aos alunos é dado o direito de simplesmente experimentar, tatear, sentir o prazer de apenas explorar os materiais ou divagar entre idéias incipientes, sem o peso do compromisso de apresentar “para nota” um produto ao final da atividade; a outra, quando os alunos realizam atividades capazes de despertar sentidos plenos para eles, e isso ocorre quando se identificam com a proposta de trabalho e se reconhecem como autores, quando constataam que podem criar algo novo por meio de sua ação (Almeida, 2001 p.19)

Fica a indagação de como a formação dessas profissionais tem ocorrido ao longo dos anos e a sugestão de leitura do mestrado de Pires (2006) que ao abordar a música e sua forma de apresentação na instituição visitada e pesquisada por ela fez um levantamento sobre a trajetória das artes, sua presença e sua forma de ensino, no município de São Paulo.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na Escola. In: FERREIRA, Sueli (ORG.) **O Ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas/SP: Papirus, 2001.
- ANDRADE, Mário. **Sonoras crianças. Música doce música**. São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1976.
- BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna (orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.
- BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna (orgs.) **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BONDIOLI, Anna (org.) **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRÉSCIA, Vera P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas/SP: Editora Átomo, São Paulo: Edições PNA, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2001-A.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001-B.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DIAS, Lara S. **Infância nas brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas, SP**. Dissertação de Mestrado FE, Unicamp. Campinas, 2005.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, Georg (orgs.) **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. Sons sem palavras e grafismos sem letras. In: FARIA, Ana Lúcia G. de e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005-A.

- FARIA, Ana Lúcia G. de e MELLO, Suely Amaral (orgs.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005-B.
- FARIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas/SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos/SP: Editora da UFSCar; Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2003.
- FARIA, Ana Lúcia G. de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002-A.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia de educação infantil**. Campinas/SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002-B.
- FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e de meninas na pré-escola**. Dissertação de mestrado, FE, Unicamp. Campinas, 2004.
- GANDINI, Lella, EDWARDS, Carolyn. **Bambini: abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GOBBI, Márcia A. **Lápis vermelho é de mulherzinha: relações de gênero e educação infantil**. Dissertação de Mestrado, FE, Unicamp. Campinas, 1997.
- GOBBI, Márcia A. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia G. de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.
- HOWARD, Walter. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1884.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva e Editora da USP, 1971.
- JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- KHULMANN Jr. , Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MACHADO, Maria L. (org.) **Encontros e desencontros da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

- MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas/SP: Papyrus, 1989.
- ONGARI, bárbara e MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PENNA, Maura L. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- PIRES, MARIA CRISTINA DE C. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?**. Dissertação de Mestrado. FE Unicamp. 2006
- QUADROS, Daniela M. Dias. **Músicas infantis na pré-escola: algumas notas**. TCC/UNICAMP – FE, 2003.
- TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

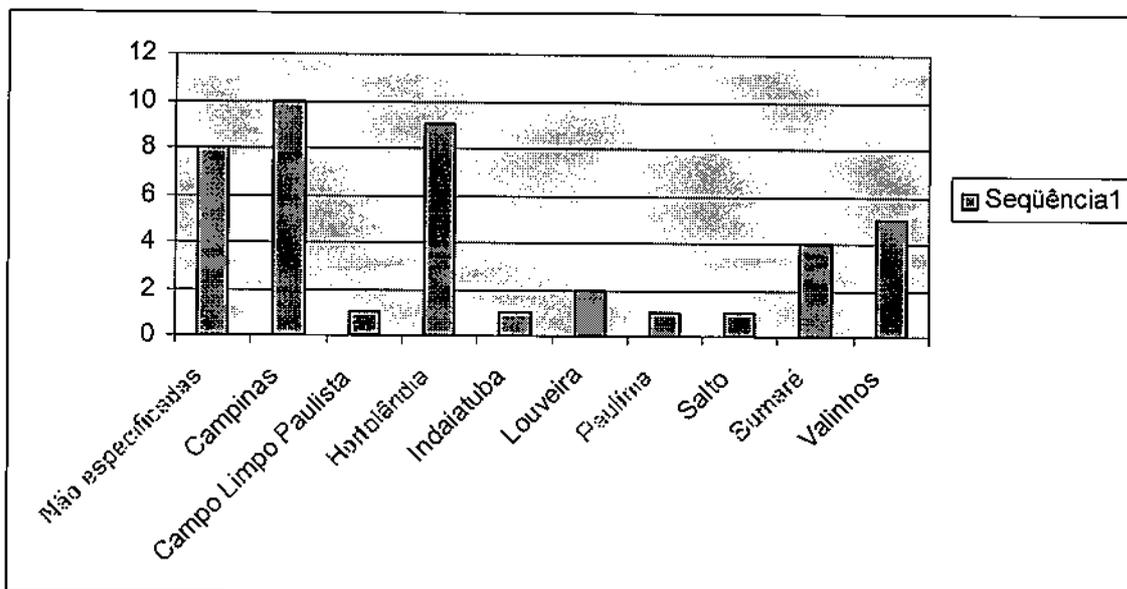
Anexos

Anexo 1 – Cidades Visitadas

Quadro:

Cidade	Quantidade
Não especificadas	8
Campinas	10
Campo Limpo Paulista	1
Hortolândia	9
Indaiatuba	1
Louveira	2
Paulínia	1
Salto	1
Sumaré	4
Valinhos	5
Total:	42

Gráfico de barras:



Anexo 2 – Cadernos de Estágios

Nº	Aluna	Instituição	Cidade	Idade
01	Solange M. L. Mendes	EMEF “Jardim Laura”	Campo Limpo Paulista	Pré
02	Eliane Testa Pavan	EMEI Carlos Zink	Campinas	2 – 3
03	Márcia Berenice Monpean	EMEI Nossa Senhora de Lourdes	Campinas	4 – 6
04	Maria Helena de Barros Pereira	EMEI Lasquinha de Gente	Sumaré	2 – 3
05	Janaína Andrade Toledo	EMEI Angelino Pigatto	Paulínia	NE
06	Maria Irma Chalmie Gallo	EMEI Agostinho Páttaro	Campinas	Não inf.
07	Giovana Costa Oliveira Campos	EMEI Esthephânia de C. V. Braga – Edna	Valinhos	Pré
08	Valdirene Cristina Roccoatto Julio	EMEI Capuava	NE	Pré e infantil
09	Jane Lúcia A. Botti Amaral	EMEI Lasquinha de Gente	Sumaré	Pré
10	Cristina Ferreira de Moraes	EMEI Jardim Nova Hortolândia	Hortolândia	3 anos
11	Adriana Fermino Fahl	EMEI Jardim Adelaide	Hortolândia	2 – 4
12	Thalita Rosário da Silveira	CEMEI Lua de Papel	NE	Creche
13	Rita de Cássia M. F. Artigozo	CEMEI Margarida Maria Alves	Campinas	NE
14	Robson Fernando de Castilho	Instituto Esperança	Valinhos	NE
15	Leila Aparecida Ramos	EMEI Ponte Alta	Valinhos	Pré
16	Silvana Paula de souza	EMEI Jardim Auxiliadora	Hortolândia	
17	Magda Roberta de Souza	EMEI e EMEF Jardim Nova Europa	Hortolândia	Pré

18	Simone dos Santos	Emei Itaici	Indaiatuba	5 anos
19	Thais Mendeleck	CEMEI Dr. Ruy de Almeida Barbosa	Campinas	4 – 6
20	Lucilene Maria Leandro Demetrio	EMEI Prefeito Nicolau Finamore	Louveira	Pré – escola
21	Janalice Bruno Soares Rocha	CEMEI Maria Antonina Mendonça de Barros	NE	NE
22	Adriana Luppi Dougourich	EMEI Lasquinha de Gente	Sumaré	Jardim I
23	Arlete de Ávila	EMEI Lasquinha de Gente	Sumaré	Jardim I
24	Eliane Guimarães Mendes	EMEI Jardim Nossa Senhora Auxiliadora	Hortolândia	4 – 6 anos
25	Paula Maria F. S. Ghizo	NE	NE	Jardim II
26	Kelly Cristina Correia	EMEI Jardim Nova Europa	Hortolândia	Pré
27	Isabel Cristina Zamboni	EMEF Jardim Santiago	Hortolândia	Jardim II
28	Sílvia Helena I. Lima de Jesus	NE	Hortolândia	Pré
29	Regina Célia da Inez	Creche Municipal Amália Zuim Garavello	Salto	4m – 4 anos
30	Denilsa Lopes Gondim	CEMEI Marilene Cabral	NE	4 – 6 anos
31	Dulciley I. B. Ferreira da Silva	CEMEI Antonina Mendonça de Barros	Campinas	3m – 2;6 anos
32	Aparecida Damaris Pazzan Camerling	CEMEI Antonina Mendonça de Barros	Campinas	Berç, ag. I ag. II
33	Ariana Delacorte Morassutti	EMEI Prefeito Nicolau Finamore	Louveira	3 – 6 anos
34	Ana Lucia Chiarini Pena	EMEI Pezinhos Descalços	NE	3 – 4 anos

35	Adriana Moreira Pachele	EMEI Macuco	Valinhos	Pré
36	Renata Coutinho Dodô da Silva	EMEI Jardim Nossa Senhora de Fátima I	Hortolândia	1 – 2 anos
37	Juliana M. Valim	EMEI Aracati	NE	3 – 5 anos
38	Daniela Ap. Olivo Perissinotto	EMEI Vale Verde	Valinhos	Inf. II e Pré
39	No momento da coleta de dados o caderno já havia sido devolvido	NE	NE	NE
40	Simone Cristina Mecatti Caria	EMEI Recanto da Alegria	Campinas	Maternal
41	Alessandra de Souza Pereira	CEMEI Nair Valente da Cunha	Campinas	Berçário Ag. I
42	Rosa Helena do Valle	CEMEI Mauro Marcondes	Campinas	5 – 6 anos

