

# *Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre*

Lélia Negrini Diniz

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Smed-POA)  
brancodiniz@ig.com.br

Luciana Del Ben

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
lucianadelben@uol.com.br

**Resumo.** Este artigo consiste em um relato de pesquisa que teve como objetivo investigar a presença da música nas práticas pedagógicas de professoras de educação infantil. As perspectivas que nortearam a investigação foram a legislação brasileira sobre educação infantil, bem como estudos sobre a formação e atuação dos professores unidocentes. O método escolhido foi o *survey* de desenho interseccional, sendo que os dados foram coletados por meio de questionário. Participaram da pesquisa 123 professoras das 33 escolas de educação infantil e 7 jardins de praça da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os resultados descrevem as práticas pedagógico-musicais das professoras, as bases que sustentam essas práticas, bem como as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil. As considerações finais apontam para a necessidade de investir na formação musical continuada das professoras e de estabelecer parcerias e ações entre governos e instituições educacionais para o fortalecimento do ensino de música na educação infantil.

**Palavras-chave:** educação musical na educação infantil, formação de professores unidocentes, necessidades dos professores de educação infantil

**Abstract.** This paper reports a research that aimed to investigate the presence of music in the pedagogical practices of infant school' teachers. The Brazilian Educational Law and studies on generalist teachers' education and practice constituted the theoretical framework that guided the work. The method and the technique chosen to carry out the investigation were the cross-sectional survey and the questionnaire, respectively. 123 teachers from 40 infant schools of the municipal educational system of Porto Alegre, south of Brazil, took part in the research. The results describe teachers' pedagogical practices in music, the basis that sustain their teaching practices, as well as the needs felt by them to develop music teaching in infant schools. Final considerations point to the need to invest in teachers' continuous music education and to establish partnerships and collective actions between government and schools in order to better develop music education in infant schools.

**Keywords:** music teaching in infant schools, education of the generalist teacher, needs of infant schools' teachers

## Introdução

Nas últimas décadas, a educação infantil, isto é, a educação de crianças de 0 a 6 anos realizada em creches e pré-escolas, adquiriu uma nova ordem no âmbito das políticas e das teorias educacionais. Mudanças no mundo do trabalho, aliadas a pesquisas no campo da educação, tanto no panorama internacional quanto nacional, impulsionaram a criação de normas que assegurassem o direito das crianças pequenas à educação.

A Constituição Brasileira aprovada em 1988, no Art. 208, declara que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). Além da Constituição, as crianças estão contempladas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2001) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica. Consta ainda, no Art. 26, que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 1998a).

O processo de implantação da LDBEN foi complementado com a publicação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que tem por objetivo auxiliar o professor na “realização do seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (Brasil, 1998b, p. 5). A música, nesse documento, é definida como uma das linguagens a serem desenvolvidas, garantindo, assim, espaço à educação musical nesse nível de ensino.

Várias críticas foram feitas ao RCNEI, dentre as quais destacamos aqui aquela que questiona se a proposta consegue atingir os professores, já que existe, entre eles, uma diversidade regional, cultural, socioeconômica e, principalmente, de formação (ver, entre outros, Beyer, 1998, 2003; Formosinho, 2002; Leite, 2002; Maffioletti, 1998; Silva et al., 2002).

Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), por exemplo, indicam que o índice de docentes com formação superior e licenciatura atuando na pré-escola era de 22,5% em 2002 (Brasil, 2003, p. 22). Nas creches, “14% das funções docentes tinham formação inferior ao ensino médio” (Brasil, 2003, p. 21).

Como se observa, em muitas instituições, a habilitação mínima exigida por lei não é atingida. Além disso, as propostas de educação infantil, tanto nacional quanto estaduais e municipais, defendem a

necessidade de um professor que pense na criança de uma forma integrada e que tenha domínio em diversas áreas do conhecimento, como sinaliza o RCNEI (Brasil, 1998b, p. 41). Nesse sentido, Kishimoto (2002, p. 109) questiona o espaço destinado ao ensino das artes nos cursos de formação de professores de educação infantil:

[...] como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? Onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas?

Figueiredo (2001) aponta que, na região Sul, a formação musical do pedagogo é insuficiente ou inexistente. Essa formação insuficiente ocorre ao longo do ensino fundamental e médio, bem como nos cursos de pedagogia, a que os estudantes chegam, muitas vezes, sem ter tido um contato mais formal com a música. Esse fato, segundo o autor, pode ser visto nas práticas musicais dos pedagogos, causando insegurança para atuar no ensino de música para as crianças.

Paralelamente aos estudos e pesquisas ligados à formação musical dos professores que atuam ou irão atuar na educação infantil, vários trabalhos têm investigado o desenvolvimento musical de crianças pequenas, procurando contribuir para retroalimentar as práticas pedagógico-musicais na educação infantil (ver, entre outros, Beyer, 2004; Ilari; Broock, 2004; Ilari et al., 2002). Entretanto, temas relacionados à prática de educação musical desenvolvida nas escolas de educação infantil têm sido pouco investigados. Mudanças importantes aconteceram na legislação respaldando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, buscando que o professor desse nível tenha a formação necessária e garantindo à música o seu espaço nos currículos escolares. Porém, existem professores que já estavam em serviço quando essas políticas educacionais foram construídas. Não se sabe se esses professores incorporaram as mudanças nas suas práticas e se consideram a música como uma linguagem a ser desenvolvida com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Sendo assim, conduzimos uma pesquisa com o objetivo de investigar a presença da música nas práticas pedagógicas de professoras de educação infantil. Mais especificamente, buscamos mapear as atividades musicais desenvolvidas pelas professoras, identificar os recursos disponíveis nas escolas para a realização das atividades musicais, bem como identificar as necessidades das professoras para desenvolver o ensino de música na educação infantil. Neste trabalho, após apresentar uma síntese das

atividades realizadas pelas professoras e dos recursos utilizados, destacaremos as bases que sustentam essas atividades e as necessidades apontadas pelas professoras.

### Metodologia da pesquisa

Tendo em vista que os objetivos da pesquisa buscaram caracterizar uma situação de forma abrangente, o método escolhido foi o *survey*. Os dados foram todos coletados num período determinado de tempo, distinguindo a pesquisa como um *survey* interseccional (Babbie, 2003).

A amostra caracterizou-se como não-probabilística do tipo intencional ou por julgamento. A amostra não-probabilística é

[...] composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador; os elementos da população não possuem a mesma possibilidade de ser selecionados e suas chances de serem-no não são conhecidas. (Laville; Dionne, 1999, p. 331).

Quanto à amostragem do tipo intencional, Babbie (2003, p. 492) a define como aquela em que o pesquisador “seleciona as unidades a serem observadas com base no seu próprio julgamento sobre quais delas serão mais úteis ou representativas”.

Os critérios adotados para a seleção das professoras de educação infantil que participaram da pesquisa serão descritos a seguir. Primeiramente, foi considerada a legislação educacional. A educação infantil está submetida à normatização do Sistema Municipal de Ensino, o que nos levou a delimitar a pesquisa ao Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dentre as instituições de educação infantil que fazem parte desse sistema, foram escolhidas aquelas mantidas pelo poder público municipal, isto é, a Rede Municipal de Ensino, mais especificamente, a de Porto Alegre (RME-POA).

Na RME-POA a educação infantil é atendida nas escolas de educação infantil em turno integral, nos jardins de praça, assim denominados por atenderem os alunos por meio turno, e junto às escolas de ensino fundamental e médio. Para a pesquisa foram consideradas as professoras que atuavam somente nas escolas de educação infantil e nos jardins de praça. As primeiras escolas são em número de 33, e as demais em número de sete. A escolha dessas escolas se deu pelo fato de elas terem sido concebidas para um público específico, com características próprias, e serem atendidas pela professora unidocente. As escolas de ensino fundamental e médio, que também atendem à educação infantil, muitas vezes, contam com professores especialistas e também têm

estrutura e características diversas que estão relacionadas aos outros níveis de ensino.

Definidas as escolas, foram consideradas para a pesquisa somente as professoras que atuavam em sala de aula com crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo excluídas da amostra aquelas professoras que exerciam outras funções nas escolas ou que estavam em licença-saúde. Chegou-se, então, ao número de 176 professoras que desempenhavam a função docente nas escolas de educação infantil e jardins de praça da RME-POA.

Diante do número de professoras atuantes em sala de aula, o questionário mostrou ser o instrumento mais adequado para a coleta de dados, tendo em vista que esse instrumento “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (Laville; Dionne; 1999, p. 184).

O questionário, construído com base naqueles desenvolvidos por Araújo (2001) e Del Ben (2003), foi dividido em três partes que contemplaram as seguintes questões: 1ª) dados de identificação da professora, incluindo formação geral, formação musical e tempo de atuação; 2ª) nível(eis) de atuação, práticas pedagógico-musicais realizadas, repertório, frequência de realização das atividades, recursos disponíveis, a proposta de música do RCNEI e sua utilização em sala de aula e possíveis dificuldades das professoras para realizar o ensino de música; e 3ª) observações pessoais que a professora desejasse acrescentar.

Do total de 176 questionários enviados, 123 questionários foram devolvidos pelas professoras, o que corresponde a um percentual de 69,89%. Para Babbie (2003, p. 253), “a taxa de 70% ou mais é  *muito boa*”. Pode-se deduzir que houve um interesse significativo por parte das professoras de responder sobre essa temática.

## Resultados

### A presença da música na educação infantil

Conforme mostram os dados obtidos a partir dos 123 questionários devolvidos, a música está presente nas práticas pedagógicas de 99,19% das professoras, sendo citada como regular por 89,43%. Isso significa que elas garantem espaço à música nesse nível de ensino.

Foi possível identificar uma diversidade de atividades musicais que as professoras realizam com as crianças, como audição de músicas, canto, dança, jogos cantados e músicas para formação de hábitos. Também foram citados o repertório e o espaço

físicos utilizados na realização das atividades musicais. O repertório, segundo as professoras, é diversificado, incluindo canções infantis, canções folclóricas, música instrumental e erudita, além de cantigas de ninar, sons da natureza e trilhas de filmes. Algumas citaram que procuram contemplar o repertório que as crianças trazem, buscando ampliá-lo.

Os espaços utilizados para a realização das atividades musicais não se restringem somente à sala de aula, confirmando um pensamento contemporâneo de educação infantil (ver Kishimoto, 2000). As professoras salientam que os espaços são os mais variados possíveis, dentre eles, a sala de aula, o pátio e o parque.

Ainda existe um predomínio das atividades que envolvem o canto. É importante ressaltar que a primazia das atividades de canto não é uma característica específica da educação infantil, conforme mostra a literatura de educação musical (Fernandes, 2004; Fuks, 1993; Souza et al., 2002; Tourinho, 1993a). Vários fatores podem estar ligados ao predomínio do canto. Um deles está relacionado à formação musical das professoras.

Em relação à formação geral, os dados encontrados contrariam pesquisas realizadas em todo o Brasil. A grande maioria das professoras (94,31%) possui curso de graduação, sendo que, dessas, 75,86% em pedagogia. Os cursos de pós-graduação foram realizados por 70,73% das professoras, sendo a ênfase em educação infantil. Isso demonstra que as professoras investigadas atendem às normas profissionais que a legislação propõe.

Quanto à formação musical, 59,35% das professoras afirmam ter passado por algum tipo de ensino formal. Entretanto, mesmo com esse percentual, as professoras destacam a necessidade de cursos de formação continuada para que possam expandir seus conhecimentos musicais e pedagógico-musicais e, assim, realizar um ensino de música mais consciente. Vale lembrar que a pesquisa não examinou a qualidade ou as concepções sobre o ensino de música dos cursos de formação pelos quais passaram as professoras. Além disso, muitas delas mostraram interesse em tocar um instrumento musical ou ter um professor especialista que possibilite às crianças o contato com diferentes formas de fazer música.

Um segundo fator, possivelmente relacionado ao predomínio do canto, refere-se aos recursos. Os recursos freqüentemente mencionados nos depoimentos das professoras são o aparelho de som, a televisão e o videocassete. Poucas professoras relataram poder contar com recursos mais específicos para

as atividades musicais, como instrumentos. No entanto, cabe questionar de que forma as professoras utilizariam esses instrumentos musicais, já que muitas afirmam não ter formação musical.

### **As bases para o ensino de música**

A partir do levantamento sobre as práticas pedagógico-musicais das professoras, percebe-se que são várias as formas de realizar o ensino de música. Essas formas parecem ter relação com os diferentes contextos em que as professoras atuam, bem como com sua formação. Além disso, algumas professoras destacaram que orientam as suas práticas de diferentes modos: com base em propostas oficiais e em suas próprias experiências e concepções sobre o ensino de música.

A música no contexto da educação infantil adquiriu respaldo oficial quando foi incluída na proposta do RCNEI e em propostas estaduais e municipais. No entanto, somente 35,77% das professoras disseram conhecer o RCNEI, e 30,08% utilizam apenas alguns aspectos da mesma nas suas práticas pedagógico-musicais. Isso parece demonstrar que o documento não atingiu aos seus propósitos, isto é, servir de referência para os professores que estão em sala de aula. Vários motivos podem estar envolvidos no desconhecimento dessa proposta. Dentre eles, a forma de divulgação do documento, a linguagem utilizada, a formação musical das professoras para entender a proposta de música e a estrutura do documento, a qual pode levar as professoras a pensar em um trabalho por disciplinas. Na educação infantil, se propõe a unidocência como base do trabalho.

Além de documentos oficiais como o RCNEI, o trabalho desenvolvido pelas professoras também parece ser respaldado nas suas próprias justificativas para o ensino de música na educação infantil. Os argumentos utilizados pelas professoras para justificar a importância da música nesse nível de ensino são vários, com base nos quais elas atribuem à música diferentes funções. Esses argumentos foram analisados tomando-se como referência as categorias construídas por Souza et al. (2002), a dizer: música como terapia, música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, música como mecanismo de controle, música como prazer, divertimento e lazer, música como meio de transmissão de valores estéticos, música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos e música como disciplina autônoma.

As professoras investigadas apresentaram argumentos semelhantes aos encontrados por Souza et al. (2002). Ressaltamos que as categorias não

aparecem isoladas. As professoras justificam o ensino de música na educação infantil utilizando argumentos referentes a mais de uma categoria, geralmente relacionando-a ao desenvolvimento da expressão, do lúdico e das relações afetivas.

Quando concebida como terapia, a música seria uma forma de tranquilizar as crianças e de “integrar os sentimentos dos alunos como parte do trabalho pedagógico, além de desenvolver aspectos expressivos e afetivos de suas vidas considerados negligenciados” (Souza, et al., 2002, p. 60), como sugerem os depoimentos a seguir.

Para essa faixa etária a música acontece diariamente, é lúdico, tranquiliza, as crianças se expressam com naturalidade e envolvimento.

Com música a vida fica bem melhor e o trabalho com música na educação infantil é rico e atinge todos os níveis e faixas etárias, desenvolve a expressão, a autoestima e o autoconhecimento. “Vida é música.”

A música como auxiliar de outras disciplinas é a “tendência de usar a música como uma atividade que serve para ilustrar ou clarificar assuntos de outras disciplinas e atividades curriculares” (Souza et al., 2002, p. 61-62). Nessa perspectiva, ela poderá ser utilizada como auxiliar em outras áreas de conhecimento, assim como nas tarefas rotineiras da educação infantil. Os depoimentos a seguir apontam para essa categoria:

A música faz parte da vida e do contexto da educação infantil e é aproveitada em todos os momentos da rotina, desenvolvendo as áreas do conhecimento.

Por proporcionar prazer nas crianças e educador, a música é utilizada em todos os momentos da rotina diária, não só como meio de percepção musical, mas no desenvolvimento da linguagem, expressão e ritmo, entre outros.

Beyer (2001, p. 46) salienta que, nesses casos, a música é considerada “importante coadjuvante”, sendo “utilizada para que [as crianças] aprendam os conteúdos propostos mais rapidamente”, o que, para a autora, não significa, necessariamente, educação musical.

Algumas professoras também afirmaram que a música, na educação infantil, poderia ser utilizada para a formação de hábitos. Para Souza et al. (2002, p. 65), baseadas em Tourinho (1993b), a música, nesses casos, é “concebida como um meio de controlar comportamentos, porém de uma forma mais amena”. Essa concepção é exemplificada nos depoimentos a seguir:

Os meus alunos, por serem pequenos, necessitam da música, ou seja, canções infantis para saberem o que vamos fazer, onde, e o que mais temos para nossa

manhã ou tarde de trabalho; eles sabem que desde a saída da sala até a entrada novamente, eles precisam das referências para o que iremos fazer.

Compreendo que, através da música, conseguimos aprender, organizar, poder de integração e trabalho físico, pois realizamos movimentos ritmados.

Beyer (2001) destaca que o uso da música como forma de organizar as crianças é comum nesse nível de ensino. Segundo Barbosa (2000, f. 158), “uma estratégia muito utilizada nas rotinas para fazer essas transições entre as atividades é a de utilizar as canções”. A autora destaca que, de acordo com a música que a professora começa a cantar, as crianças “sabem que é hora de interromper o que estão fazendo e mudar de atividade” (Barbosa, 2000, f. 158). Segundo ela, há um vasto repertório de canções que são ensinadas às crianças e que têm como finalidade marcar a transição entre as atividades. Ela destaca ainda que

Os tempos de transição são, normalmente, pouco pensados pelos educadores, embora contemplem uma questão importante que é o atribuir uma significação aos acontecimentos, isto é, retirar as atividades de um rol de ações fragmentadas para um continuum. É preciso compreender como uma atividade articula-se com a outra, como uma atividade iniciada hoje pode ser complementada amanhã se for necessário mais tempo para a sua execução do que fora anteriormente planejado. (Barbosa, 2000, f. 158-159).

Uma outra justificativa encontrada entre as professoras investigadas foi a que concebe a música como “prazer, divertimento e lazer”. Para Souza et al. (2002, p. 67), essa categoria sugere que a educação musical “parece não ter conteúdos próprios a serem desenvolvidos; não há ensino e aprendizagem de música, mas recreação e lazer”:

Meu contexto de sala de aula aborda a música como um elemento gostoso, prazeroso que envolve e encanta, e baseia-se na minha história de vida que também é a minha história profissional.

Nos depoimentos abaixo, a música está relacionada ao prazer, além de exercer a função de auxiliar em diferentes aspectos do desenvolvimento das crianças. Vale ressaltar que os aspectos salientados pelas professoras também poderiam ser trabalhados em outras áreas do conhecimento.

Acredito que a música tem que fazer parte do contexto diário ou, no mínimo, em aulas permanentes durante a semana; pois, além de proporcionar alegria às crianças, trabalha com outras questões como o ritmo, freio inibitório, tons de voz, linguagem.

A música é muito importante em qualquer nível, na educação. Tudo que se deseja desenvolver: atenção; prazer; concentração; participação; memória, etc., é a música o elemento fundamental, é o convite irresistível.

A música também foi considerada por uma das professoras como um “meio de transmissão de valores estéticos” (Souza et al., 2002, p. 67). O depoimento destaca que a música, além de desempenhar função auxiliar para outras áreas e deixar o ambiente mais alegre, desenvolve o “gosto pela arte”.

Utilizo a música no meu trabalho diário, pois acredito que, através dela, posso desenvolver e enriquecer conteúdos dados, permitindo, assim, tornar a escola um ambiente mais lúdico, mais prazeroso para a aquisição de novos conhecimentos e novas aprendizagens significativas. Também desenvolver no aluno o gosto pela arte e sobretudo pela música.

Para as professoras a seguir, a música parece ser concebida como uma linguagem específica ou “autônoma” (Souza et al., 2002), com valor em si mesma, na qual se busca o desenvolvimento musical das crianças.

A linguagem musical é uma forma de organizar os sons, estabelecendo relações e gerando significados. [...] E é justamente a autoria o que me chama mais atenção na música, ou seja, a possibilidade do aluno criar e ser inventor de outros possíveis. Acredito, porém, que muitos professores não têm clareza de que a música trabalha a emoção, a percepção, a expressão e a criação poética, a partir da improvisação, interpretação, imitação e composição, onde o aluno passa por várias etapas de desenvolvimento nessa construção.

Procuro garantir momentos prazerosos, divertidos na vivência e exploração das diferentes músicas, explorando aspectos relacionados à música, ampliando o repertório das crianças, a escuta/fazer musical (canto, apreciação, improvisação...).

Nos depoimentos a seguir, as professoras tratam a música como linguagem específica e, ao mesmo tempo, a relacionam, respectivamente, à possibilidade de desenvolver aspectos afetivos e a funções terapêuticas.

Procuro trabalhar a música como elemento de, digo, como mais uma das linguagens infantis e como uma forte possibilidade de integração e estreitamento de vínculos entre criança e professor e entre as próprias crianças. Considero a música uma forma de expressão da criança (e do adulto também).

Utilizamos a música considerando-a como meio de expressão, linguagem, como meio para desenvolver auto-estima, integração social e autoconhecimento através da produção e apreciação.

Segundo Souza et al. (2002, p. 71), “buscar o desenvolvimento da capacidade musical dos alunos não exclui, necessariamente, tratar a música sob a perspectiva da inter/multi/transdisciplinaridade ou como meio de desenvolver outras capacidades”. Para Zabalza (1998, p. 52),

embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática. Cada área de desenvolvimento exige

intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases para um progresso equilibrado do conjunto. [...] Sem dúvida, todas essas capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente), mas pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (atividades, materiais, orientações, etc.) bem diferenciados de ação didática. Isso, obviamente, não impede que diversas dessas atividades especializadas estejam reunidas em uma atividade mais global e integradora: em um jogo podemos incorporar atividades de diversos tipos: uma unidade didática ou um projeto reunirá muitas atividades diferenciadas, etc.

Muitas professoras destacaram a importância da música relacionando-a a argumentos que poderiam ser transversais às demais áreas do conhecimento, com as quais a música também poderia dialogar. Elas parecem ter uma visão global de diferentes aspectos a serem desenvolvidos na educação das crianças dessa faixa etária, como sugere o depoimento a seguir.

Acho [que esta] é a questão central para todas as áreas do conhecimento, estabelecer relações e construir conhecimentos, a partir de um contexto significativo. Para construir conhecimento a criança precisa ser desafiada a buscar, a descobrir, a levantar hipóteses, a buscar soluções, a inventar outros possíveis e, finalmente, a ser autora.

Essa visão parece estar relacionada à formação das professoras e ao seu papel como unidocentes. Para Bellochio (2000, f. 119-120), o professor unidocente precisa trabalhar na perspectiva

[...] de organizar os conhecimentos, potencializar a educação escolar e ensinar a criança a pensar e tomar decisões, considerando os entornos sociais dos locais de aprendizagem. Para tanto impõe-se a esse profissional a tarefa de ser um mediador ativo e conhecedor crítico dos percursos epistemológicos que orientam os aprendizados iniciais de seus alunos nos vários campos do conhecimento. Não significa pensá-lo como “um sujeito” isolado em seus processos de decisão profissional, que não problematiza as práticas educativas, tornando-se apenas cumpridor de carga horária e de currículos construídos por outros.

Todavia, o conhecimento musical específico das professoras parece não ser suficiente para que elas, na sua maioria, possam justificar a presença da música também com argumentos baseados em elementos específicos da música. Como salientado por Souza et al. (2002, p. 72),

as professoras, em sua maioria, reconhecem a música como área ou disciplina específica. Entretanto, parecem não possuir condições de justificar suas especificidades e defini-las em termos de valores, conteúdos, tarefas e propósitos próprios.

#### **Das necessidades à busca de parcerias**

As professoras parecem ter uma formação sólida em educação infantil, tanto em nível de gradu-

ação quanto de pós-graduação. Entretanto, em música, elas apontaram para a necessidade de obter uma formação mais aprofundada. As professoras sinalizaram para alguns aspectos que consideram relevantes para desenvolver o ensino de música de forma mais fundamentada. Assim, elas destacam algumas necessidades, alguns obstáculos e propõem alternativas para melhorar o seu trabalho junto às crianças pequenas.

Ao serem questionadas se encontravam alguma dificuldade para realizar o ensino de música, 47,15% das professoras disseram que sim, enquanto que 44,72% disseram não encontrar dificuldades. Entretanto, 65,04% das professoras investigadas deram seus depoimentos sobre essa questão. Dentre as dificuldades, 55% das professoras citaram a falta de formação musical, 26%, a falta de recursos, e 16%, a falta do professor especialista para subsidiar seu trabalho e para atuar diretamente com as crianças. Elas citaram alguns obstáculos que dificultam a realização de um trabalho mais diversificado e específico em música.

Os percentuais acima demonstram que a formação musical parece ser o maior obstáculo encontrado pelas professoras. Elas sentem falta de conhecimentos teóricos e práticos. Isso faz com que, muitas vezes, as professoras sintam insegurança para realizar o ensino de música, pois elas não têm certeza se a forma como o realizam está correta. Assim, fazem da “forma que sabem”, como demonstram os depoimentos abaixo:

A falta de conhecimento do que fazer e o medo de errar são dois entraves.

Não tenho formação musical para trabalhar adequadamente. Procuo me esforçar para trabalhar música.

Eu não tenho curso específico ou formação para tal, faço da forma mais instintiva e artesanal, de acordo com o que conheço.

Me sinto despreparada para explorar o potencial das crianças.

Em relação aos conhecimentos musicais, algumas professoras (39,65%) sentem necessidade de ter tido, durante a sua formação, um ensino sistematizado. Elas destacam a necessidade de saber o significado de conceitos específicos da linguagem musical e da sua aplicação no contexto de aula, como é relatado nos depoimentos a seguir.

Gostaria de ter mais conhecimento em relação a questões teóricas referentes à música: ritmos, timbres, escalas, etc...

Pelo pouco aprofundamento na parte teórica, fica um

pouco difícil desenvolver melhor o trabalho envolvendo ritmo, intensidade... e outras atividades de exploração da música.

As professoras salientam que, além do conhecimento de elementos musicais, faltou, na sua formação musical, a prática tanto vocal quanto instrumental.

Às vezes sim, [enfrento dificuldades], por faltar um conhecimento mais aprofundado referente aos elementos da linguagem musical e também por não “cantar” ou tocar instrumentos musicais; isto é, pelo fato de não ter uma formação específica em música.

Não tenho voz (fui excluída do coral por desafinar). Tenho dificuldade de colocar determinada música dentro de uma letra.

A falta de conhecimento musical sistematizado faz com que as professoras encontrem dificuldades para estabelecer conteúdos e objetivos musicais e, assim, ampliar e diversificar as atividades que realizam.

Falta de subsídio para trabalhar com a música de uma maneira mais sistematizada, um projeto de música, por exemplo.

Falta o embasamento para saber a importância de cada item trabalhado.

Falta de embasamento teórico sobre música. Então as atividades ficam limitadas às mesmas de sempre [...] Acredito que a música também esteja relacionada ao movimento do corpo e nas escolas faltam recursos e conhecimento para relacionar.

Faltam idéias de atividades específicas para a faixa etária.

Algumas professoras destacaram que necessitam, além dos conhecimentos musicais, de recursos para a realização do ensino de música. Dentre eles, foram citados instrumentos musicais, recursos financeiros e bibliografia específica. Cabe ressaltar que o primeiro foi o mais citado.

O espaço físico para as aulas de música também foi citado como uma necessidade pelas professoras. Uma delas ressaltou que falta “espaço adequado” para as atividades musicais, sendo que outra acrescentou que a escola poderia ter “uma sala destinada à educação musical”.

Finalmente, duas professoras salientaram que gostariam de contar com recursos financeiros para viabilizar a saída das crianças para assistir a espetáculos musicais. Quanto à bibliografia sobre o ensino de música na educação infantil, uma professora relatou que “a bibliografia é muito restrita”. Outra acrescentou que a dificuldade está “em encontrar, à venda ou amplamente divulgados, bons trabalhos (músicas) para crianças”.

Ao mesmo tempo em que as professoras apontam suas dificuldades para a realização do ensino de música na educação infantil, elas sinalizam alguns caminhos que poderiam contribuir para reduzir as lacunas deixadas na sua formação musical, assim como para qualificar o ensino de música na educação infantil. Nesse sentido, a maioria das professoras enfatiza a necessidade de cursos de formação continuada.

Os depoimentos a seguir apontam vários aspectos da formação inicial que poderiam ser minimizados em cursos de formação continuada. As professoras sugerem temas considerados relevantes para subsidiar as suas práticas. Um deles é o repertório.

Participar de oficinas específicas nessa área, para se renovar o repertório e aprofundar melhor a influência da música no desenvolvimento infantil.

Falta atualização, aprender novas músicas e jogos cantados para trabalhar com as crianças.

Foi ressaltado que seria importante que os cursos de formação, como "oficinas de canto", pudessem contribuir para a melhoria da saúde vocal das professoras e, como consequência, para o seu desempenho em sala de aula. A prática instrumental também foi citada por uma das professoras:

Trabalho em uma escola de educação infantil e percebo que a assessoria da Smed [Secretaria Municipal de Educação] não costuma oportunizar aos profissionais cursos (oficinas) de educação musical, o básico (uma flautinha), algo mais específico para os interessados.

Para haver continuidade no processo de formação musical, as professoras sugeriram que a Smed deveria oferecer cursos e assessoria para orientar as suas práticas pedagógico-musicais.

Não existe uma orientação especializada dentro da Smed.

Não temos assessoramento ou cursos, seminários, etc., nesse sentido, nessa área. Antigamente havia formação para as professoras infantis.

Acho que a nossa secretaria poderia nos ajudar a programar encontros, como nos anos 79/80 em que, uma vez por mês, trabalhávamos com sucatas, músicas e atividades corporais. Nós que somos dessa época nos sentíamos muito mais capacitadas, pois a troca era grande. Os encontros sempre foram muito bem aproveitados.

Além dos cursos de formação, algumas professoras salientaram que o professor de música poderia subsidiar as suas práticas pedagógico-musicais, sugerindo um trabalho compartilhado entre unidocente e especialista, como é apontado nos relatos a seguir.

[Ter] pessoas especializadas que pudessem nos dar apoio. Nosso trabalho é muito solitário!

Falta um especialista em música na escola que oriente os educadores.

Para algumas professoras, o professor especialista em música poderia abordar questões específicas que, talvez, não tenham sido contempladas na sua formação, tais como a execução vocal e instrumental, ampliando, assim, o repertório das crianças. Também foi salientado que o especialista poderia atuar no ensino de música junto às crianças.

Gostaria de mais experiências com profissionais de música que pudessem trabalhar diretamente com as crianças.

Acho que seria importantíssimo ter um profissional da área de música para trabalhar semanalmente questões específicas com os alunos.

[Gostaria] que as crianças tivessem a oportunidade de ter uma profissional na área para trabalhar com os mesmos.

Cabe destacar que alguns educadores musicais vêm discutindo, principalmente nas séries iniciais, a quem cabe ensinar música, se ao professor especialista ou ao unidocente. Bellochio (2000), por exemplo, acredita que se deva investir na formação musical do professor unidocente. Defende ainda que deve haver parceria, em que unidocente e professor especialista desenvolvam um trabalho compartilhado.

[O professor unidocente] "deve" trabalhar com música no cotidiano de suas atividades, com possibilidades e limites, sob pena de perder-se o espaço garantido na forma da Lei e a sua representação mediadora no processo de desenvolvimento de seus alunos. (Bellochio, 2000, f. 365).

Souza et al. (2002) também destacam que é preciso investir na formação musical do professor unidocente, potencializando o trabalho colaborativo entre o especialista e o unidocente, o que poderá contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas aos alunos e para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas. O trabalho integrado entre unidocente e especialista pode ser mais abrangente, pois o primeiro "medeia o processo de ensino junto aos seus alunos" (Bellochio, 2000, f. 119), enquanto que o segundo tem o conhecimento voltado às especificidades da música.

As professoras também destacaram que é preciso articulação por parte das instituições para que elas possam realizar um trabalho que ultrapasse os limites da escola, como salienta a professora a seguir:

Deveria existir um intercâmbio maior entre as instituições, como teatros, Ospa [Orquestra Sinfônica de

Porto Alegre], orquestras, bandas, corais, estudantes de música, conjuntos irem às escolas ou convidar as escolas para participar.

Além de sinalizar alguns caminhos que poderiam contribuir para enriquecer o ensino de música na educação infantil, as professoras procuram subsídios, dentro das suas possibilidades, para minimizar as carências tanto dos conhecimentos pedagógico-musicais quanto de recursos.

Em minha formação tive educação musical somente no magistério, porém tenho buscado subsídios em livros [e com] colegas.

Uma vez que não contamos com um professor especializado de música, falta o embasamento para saber a importância de cada item trabalhado. Utilizo materiais que possam me subsidiar da Internet, livros, etc.

A escola possui um bom acervo de CDs e aparelho de som. Sempre funcionando. Através das “trocas” com outros professores e de leituras posso “inovar” o repertório musical.

Tenho sentido mais segurança após a formação do projeto Poema,<sup>1</sup> onde preciso planejar um projeto e atividades específicas.

Em função de ter participado de oficinas e grupos que propõem atividades e momentos de sensibilização da música [não encontro dificuldades para realizar o ensino de música].

Os depoimentos das professoras sugerem que elas gostariam de ter mais autonomia em relação às práticas musicais na educação infantil. Por isso, tantas citam a formação como meio de suprir as suas dificuldades. Assim, a professora a seguir destaca:

A maioria dos professores que conheço procura trabalhar com música, mas vejo neles o que acontece comigo: gostar não é o suficiente. Os cursos não preparam; desde cedo, a criança precisa sentir que o educador gosta de cantar, de se envolver com a música.

Conforme relata uma professora, a “carência de cursos de qualificação para professores ‘empobrece’ as possibilidades” de trabalho na educação infantil.

### Considerações finais

A partir dos depoimentos das professoras, percebe-se que as elas gostariam de ter mais segurança para realizar o ensino de música na educação infantil. Nesse sentido, elas citam, nesta ordem, a necessidade de formação, de parcerias com professores de música e de mais recursos para ampliar as possibilidades de realização de um trabalho mais

amplo e diversificado com as crianças.

No entanto, para qualificar e fortalecer a educação musical na educação infantil é necessário que aconteçam ações mais abrangentes. As professoras se mostram disponíveis e buscam parcerias. Os dois depoimentos a seguir mostram que talvez não sejam as atividades isoladas que farão com que esse quadro se modifique:

Acredito que deveríamos ter uma política de educação infantil que contemplasse a música com contato com professores, músicos fazendo uma parceria com as escolas infantis e até formações de musicalização para professores.

Acho importante a música para o desenvolvimento cognitivo, emocional e estético da criança; para isso é necessário um especialista nesta área. Percebo, assim, a necessidade de uma política educacional voltada para o desenvolvimento musical, principalmente na educação infantil.

Ao manifestar desejo de ampliar seus conhecimentos musicais e preocupação com políticas de educação musical, as professoras também demonstram interesse em melhorar suas práticas. Mesmo encontrando dificuldades quanto à formação ou em relação aos recursos disponíveis para a realização das práticas pedagógico-musicais, a maioria das professoras demonstra que quer e pode assumir a música na educação infantil. Isso não significa defender que o professor unidocente substituirá o especialista em música. Como destaca Figueiredo (2004, p. 60), ambos “poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas”.

Os resultados revelam que as professoras têm buscado subsídios de várias formas, por iniciativa própria. Elas procuram fundamentar seu trabalho ampliando sua formação, mas o fazem isoladamente. Entretanto, o professor é um componente de um sistema educacional que tem princípios comuns para um grande grupo. Portanto, para melhorar e fortalecer a educação musical na educação infantil é necessário que aconteçam ações abrangentes. O PNE (Brasil, 2000) destaca que, “além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrido-se dele e renovando-o constantemente” (Brasil, 2000). É nesse sentido que Bellochio (2004, p. 76) sustenta serem necessárias “ações políticas e educacionais concretas que valorizem a formação e a profissão do professor, possibilitando dignidade na execução da tarefa educativa na escola”.

<sup>1</sup> Poema: Projeto Ospa [Orquestra Sinfônica de Porto Alegre] de Educação Musical Aplicada, desenvolvido no ano de 2004 e coordenado pela professora Dra. Liane Hentschke.

Isso aponta para a necessidade de organização de parcerias e ações entre governos e instituições educacionais. Essa parceria, que valorize e leve em conta as práticas pedagógico-musicais das professoras, poderia contribuir, de forma mais efetiva, para a construção de um conjunto de políticas envolvendo a formação de professores e a elaboração de propostas para esse nível de ensino.

Esperamos que, ao identificar a formação musical como a principal necessidade das professoras, este trabalho possa contribuir para repensar o papel da música nos currículos dos cursos de pedagogia, assim como os cursos de formação continuada para os professores unidocentes.

## Referências

- ARAÚJO, R. C. *A situação do ensino de música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba no ano de 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2001.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen. *Por amor & por força: rotinas na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. 276 f.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. 423 f.
- \_\_\_\_\_. Professor dos anos iniciais de escolarização e a educação musical escolar: discutindo formação e práticas educacionais. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). *Ensino das artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 73-139.
- BEYER, Esther. O ensino da música na educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: Abem, 1998. p. 27-42.
- \_\_\_\_\_. 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: Abem, 2001. p. 45-52.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 101-112.
- \_\_\_\_\_. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. 1 CD-ROM.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. São Paulo: Atlas, 1988. (Manuais de Legislação Atlas).
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Federal e Estadual. Porto Alegre: CEED, 1998a. p. 15-48.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 1.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *PNE – Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 20 out. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Lei Federal 8.069/1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Inep. *Estatísticas dos professores no Brasil*. [Brasília]: MEC/INEP, 2003.
- DEL BEN, Luciana M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre, RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Porto Alegre, 2003. Projeto de pesquisa não-publicado.
- FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-88, mar. 2004.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária-UFSM, 2001. p. 26-37.
- \_\_\_\_\_. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-62, 2004.
- FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.
- FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre, 1993. (Série Fundamentos, 1).
- ILARI, Beatriz Senoi; BROOCK, Angelita Vandr. A Relação afetiva entre as mães e os bebês através da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004. 1 CD-ROM.
- ILARI, Beatriz Senoi et al. Identificando canções de ninar de outras culturas: um estudo com participantes brasileiros. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 2002, Natal. *Anais...* Natal: Abem, 2002. 1 CD-ROM.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu, MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0722t.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2003. GT7 – Educação de criança de 0 a 6 anos.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: pedagogia x normal superior. In: Maria Lucia (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 189-196.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Formação dos professores para a educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: Abem, 1998. p. 77-82.

SILVA, Jória Pessoa de O. et al. A formação de professores para a educação infantil: perspectivas atuais. In: MOVIMENTO INTERFÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande: UFMS, 2002. p. 49-60. Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6)

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, 1993a. p. 91-133. (Série Fundamentos, 1)

\_\_\_\_\_. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 5, n. 7, p. 67-78, jun. 1993b.

ZABALZA, Miguel Angel. (Org.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

*Recebido em 28/02/2006*

*Aprovado em 03/04/2006*