

A EXPERIÊNCIA COM A LINGUAGEM MUSICAL NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que dizem os/as professores/as?

José Roberto da Silva Júnior¹

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles²

Resumo: A presente pesquisa surge a partir das inquietações que emergem do chão da escola e do percurso formativo, nos quais pudemos compreender que a Educação Infantil é uma etapa importante da educação básica. Partindo disso, observa-se a importância das diversas linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) a serem mobilizadas nesta etapa da educação, embora o tempo destinado às linguagens sejam reduzidos. Assim, neste estudo, destacamos a importância da linguagem musical na Educação Infantil, vista para além do utilitário ou reduzido. Dessa forma, temos como objetivo geral, neste trabalho, compreender como os/as docentes da educação infantil de uma instituição municipal de ensino de um município do agreste mobilizam a experiência musical em sua prática docente. Como intercessores teóricos no auxílio das discussões aqui propostas, contamos com o auxílio de Ferreira (2013), Gonçalves (2022), Kohan (2003; 2007), Corazza (2001), Larrosa (2016), Cunha (2005), dentre outros, além dos documentos oficiais RCNEI (Brasil, 1998), DCNEI (Brasil, 2010) e BNCC (Brasil, 2017). Do ponto de vista metodológico, foram realizadas entrevistas (Lüdke; André, 1986) com a participação de 4 professores/as de uma instituição municipal de ensino localizada no interior pernambucano; os dados gerados foram apreciados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Enquanto resultados, percebemos que a linguagem musical está presente nas práticas dos/das docentes e sua relevância é notável. Também observamos que, apesar da contribuição que a linguagem musical proporciona, o espaço dela ainda é secundário, atrelado a exigências de outras habilidades que as crianças precisam aprender. Por fim, acreditamos que é necessário a criação de linhas mais estéticas que mobilizem composições mais intensas e menos superficiais da linguagem musical no currículo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Linguagem musical; Educação Infantil; Currículo.

THE EXPERIENCE WITH MUSICAL LANGUAGE IN THE DAILY LIFE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: what do teachers say?

Abstract: This research arises from the concerns that emerge from the school floor and the educational path, in which we were able to understand that Early Childhood Education is a very important stage of basic education. Based on this, we observe the importance of the different languages to be mobilized in this stage of education, although the time allocated to these languages is reduced. Thus, in this study, we highlight the importance of musical language in Early Childhood Education, seen beyond the utilitarian or reduced. Thus, our general objective in this work is to understand how early childhood education teachers at a municipal educational institution in a municipality in the backlands mobilize musical experience in their teaching practice. As theoretical intercessors in assisting the discussions proposed here, we count on the assistance of Ferreira (2013), Gonçalves (2022), Kohan (2003; 2007), Corazza (2001), Larrosa

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE - CAA). E-mail: roberto.silva9@ufpe.br;

² Profa. Dra. na Universidade Federal de Pernambuco – CAA. E-mail: conceicao.nlma@ufpe.br.

(2016), Cunha (2005), among others, in addition to the official documents RCNEI (Brazil, 1998), DCNEI (Brazil, 2010) and BNCC (Brazil, 2017). From a methodological point of view, interviews were conducted (Lüdke; André, 1986) with the participation of 4 teachers from a municipal educational institution located in the interior of Pernambuco; the data generated there were assessed using the content analysis technique (Bardin, 1977). As results, we perceive that musical language is present in the practices of teachers and its relevance is remarkable. We also observed that despite the contribution that musical language provides, its space is still secondary, tied to the demands of other content that children need to learn. Finally, we believe that it is necessary to create more aesthetic lines that mobilize more intense and less superficial compositions of musical language in the Early Childhood Education curriculum.

Keywords: Musical language; Early Childhood Education; Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Durante as experiências advindas no transcorrer do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Campus Agreste), pude adentrar e compreender diferentes campos de estudo que me possibilitaram construir uma jornada permeada de aprendizados de possibilidades. O interesse pela temática “Educação Infantil” e “música” deu-se pelas vivências no componente curricular Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, quando foi possível observar, durante a vivência no estágio e na prática pedagógica das docentes, a presença da música no cotidiano escolar das crianças. A música também esteve presente desde a minha infância, ao cantar em órgãos de louvores da igreja a qual faço parte e ter participado também de orquestra musical.

Para mim, a música é algo além da escuta, a minha concepção soa como um provocar sensível; a música não é estática, é um movimento constituído de tempo e espaço e, para que ela nos provoque, é preciso analisá-la além da possibilidade de aproximar-se do que escutamos ou pensamos. Pensar a música na infância sem os reducionismos propostos, é pensar nela como movimento, uma experiência provocativa a ser mobilizada na infância.

Sendo a Educação Infantil (doravante, EI) a primeira etapa da educação básica, é válido destacar que é nela que as crianças experienciam suas primeiras descobertas no cotidiano escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define esta etapa em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB Nº 9.394/96).

Movido pelas inquietações que emergem do chão da escola, bem como das percepções encontradas nesse percurso formativo, pude compreender que a Educação Infantil é uma etapa importante da educação básica. Partindo disso, observa-se a importância das diversas

linguagens a serem mobilizadas na prática docente nesta etapa da educação. Porém, percebe-se que cada vez mais o tempo destinado às linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) são reduzidos, o que denota o quanto o espaço tempo da EI é afetado pela constante aceleração do aprendizado, fazendo com que o tempo das crianças seja efêmero, sem que elas consigam explorar e descobrir-se no mundo que as rodeiam.

Diante disso, neste estudo, destacamos a importância da linguagem musical na EI, ao pensar que “a música está junto da humanidade desde os mais remotos tempos e longínquos espaços, [...] trata-se, então, de uma linguagem fundamental na vida humana” (Nogueira, 2010, p. 109).

Assim sendo, ressaltamos a relevância da pesquisa, bem como o objeto de estudo, que terá por finalidade compreender como a linguagem musical se insere no espaço-tempo da educação infantil, sendo assim, a música no cotidiano das crianças não pode ser vista como utilitária, reduzida, mas como uma experiência capaz de promover o desenvolvimento social das crianças.

Observa-se também que a música na EI tem ganhado ênfase e sua relevância nas instituições escolares tem sido considerada. Em âmbito acadêmico, nota-se que durante levantamento para aproximação com a literatura acerca da temática, no GT 07 da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), que dá centralidade as discussões sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, que a linguagem musical vem ganhando espaço e sendo cada vez mais discutida no decorrer dos anos. Assim, para o levantamento, definimos o período de 2015 a 2023 a partir dos descritores “linguagem musical” e “música na educação infantil”, e selecionamos três produções que dialogam com o nosso objeto de pesquisa.

Nogueira (2015) em seu artigo intitulado “Música e Educação Infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância” destaca o papel das linguagens artísticas no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, e enfatiza que pouco se sabe a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido a partir da linguagem musical. A autora ainda pontua que quando abordada, limita-se a relatos de experiências, poucos fundamentados teoricamente.

A pesquisa acerca da música nos ambientes da educação básica é pouco valorizada, Nogueira (2015) discorre, de forma específica, sobre as instituições de EI de Goiânia, destacando que no cotidiano dessas instituições a música tem atendido diversos objetivos, de acordo com as variadas concepções pedagógicas sob as quais os docentes se filiam. Além disso, é ressaltado que há uma hegemonia de concepções pedagógicas tradicionais, reduzidas à forma de canção voltadas para datas comemorativas, sem explorar as possibilidades expressivas da

música sendo reduzida em um produto mecânico e convencional.

As explicações para isso são destacadas pelas raízes históricas que apontam para a desvalorização das linguagens artísticas nas escolas, e que passam por deficiências nas formações de professores, bem como a falta de ambiente e material adequado. A autora também critica as estratégias mercadológicas da indústria fonográfica, enfatizando os inúmeros produtos mercadológicos postos à venda destinados ao público infantil, o que acaba gerando impasse para a formação musical da criança devido às barreiras impostas pelos grandes veículos de TV. Na pesquisa é tratada que o grande entrave se encontra na formação inicial e continuada dos docentes e no pouco espaço destinado às linguagens artísticas, em particular para a música.

Bezerra e Pacífico (2018) abordam a presença da música nas práticas pedagógicas de professoras da EI, que partem da realidade observada em sala de aula e das dificuldades apresentadas pelas professoras para refletir sobre produções educativas em relação à música no país. Discorrem sobre a criança como sujeito social, histórico e produtora de cultura e enfatizam a relação da criança com a música e sua interligação com o brincar. As autoras também problematizam a necessidade de redimensionar as vivências musicais das professoras, na possibilidade da vivência musical constituir-se em elementos de reflexão e construção de significados, essa construção não se preocupa em formar professores especialistas em música, mas professores capazes de incluir a música em seus planejamentos.

As autoras ainda abordam a diferença entre educação musical e fazer musical apenas como complementos de atividades propostas pela escola. Nesta pesquisa, surgiram discussões que fomentam o diálogo diante de uma realidade que exige mudanças nas propostas pedagógicas, bem como de uma nova construção sobre o papel da educação musical na EI.

Galera e Silva (2019) ressaltam que a musicalização possibilita uma rica experiência às crianças e promovem a articulação com seu contexto histórico. As autoras discorrem também que, muitas vezes, nas instituições de educação infantil, a música é voltada para desenvolver hábitos comportamentais. A pesquisa foi desenvolvida em um centro municipal de educação infantil de Sumé - SP, com duas turmas de crianças (com idade entre dois e três anos), totalizando 24 crianças, sendo duas professoras responsáveis por cada grupo. A colaboração da pesquisa partiu das vozes das crianças e de suas professoras, e seu desenvolvimento deu-se com base na análise de dados das entrevistas com as professoras; partiu dos conhecimentos das docentes com o objetivo de torná-las acessíveis à produção sonora e musical das crianças.

A partir da análise dos dados, notou-se que na prática das professoras há uma perspectiva pedagógica prescritiva, pois há uma compreensão da linguagem musical como uma potência, mas sempre ocorre uma contenção de corpos, comandos como “sentem no chão”,

sendo isto importante, segundo as professoras, para compreensão das habilidades. Apesar disso, notou-se também a transgressão por parte das crianças, muitas delas cantavam a música que não estava prevista, demonstrando autonomia e a não repetição do que os adultos esperavam deles, mas sendo ativos, se expressando através de múltiplas formas de expressão. Conforme as autoras, essas transgressões possibilitaram a ressignificação das práticas por parte das professoras, o que evidenciou a compreensão de que a musicalização infantil ocorre por meio da interação, criatividade e o protagonismo das crianças.

A pesquisa traz uma colaboração importante nos estudos sobre a temática da musicalização infantil e em como as crianças constroem conhecimentos musicais. Nesse sentido, constata-se que houve uma mudança de postura por parte das professoras, não apenas com a ideia de explicar às crianças não oportunizando suas descobertas infantis. O referido estudo nos traz uma discussão importante acerca de uma linguagem pouco mobilizada na EI.

Partindo disso, é nesse cenário que se insere o nosso trabalho, buscando compreender como as/os docentes mobilizam a linguagem musical na prática docente. Mediante o interesse de pesquisa e a aproximação com a literatura surgiu como questionamento central: Como os docentes mobilizam a experiência musical no cotidiano da Educação Infantil?

Para tal, o objetivo geral do estudo é: Compreender como os/as docentes da Educação Infantil de uma instituição municipal de ensino de um município do agreste mobilizam a experiência musical em sua prática docente. De modo específico, buscamos: a) Identificar o espaço da linguagem musical no contexto da educação infantil; e b) Analisar as contribuições da linguagem musical no espaço da educação infantil.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1. Linguagem musical e educação infantil

No decorrer dos séculos, a música adquiriu diferentes significados, mas sempre se destacou como uma linguagem, um elo de comunicação capaz de manter e repassar histórias, culturas e tradições dos povos. Nesse sentido, a música tem uma intencionalidade que está ligada de forma intrínseca a cada temporalidade, e na EI, é uma linguagem importante cuja potencialidade precisa estar presente no cotidiano das crianças. Mas antes de adentrarmos na compreensão da música como linguagem, é fundamental conhecer seu percurso histórico. Conforme Ferreira (2013):

A música na antiguidade é marcada de forma diversificada pelas diferentes civilizações, mesmo que ainda carregada de ritualismo religioso, com o objetivo de comunicar-se com os deuses e com o povo, usando instrumentos vocais e sonoros. [...] Na Grécia, a música funcionava como

uma forma de estarem mais próximos das divindades, um caminho para a perfeição (p. 14-15).

Percebe-se que na antiguidade a música tinha um alto viés religioso, voltado às divindades e ao sagrado, ela também tinha presença destacada nos contextos de guerras entre os povos, “os romanos utilizavam a música na guerra para sinalizar ações dos soldados e tropas e também para cantar hinos às vitórias conquistadas” (Ferreira, 2013, p. 15). A música, no decorrer dos séculos, foi sendo vivenciada conforme a sociedade que vigorava, seja como papel fundante nas religiões, como também para sinalizar a comunicação, movimentos corporais, além de ter uma visão que objetivava moldar a índole de determinados grupos de indivíduos.

Esse panorama começa a mudar com a chegada do século XX, o referido período foi marcado pela presença de grandes inovações artísticas, julgadas como inovadoras para a época, em destaque para a música. Foi durante esse percurso que a música adentrou os espaços e instituições de educação no Brasil, “a partir destas pequenas iniciativas que a época é marcada pela arte musical, ocorre a institucionalização do ensino de música na escola regular e isto foi relevante na formação dos indivíduos em sua fase de escolarização e alfabetização” (Ferreira, 2013, p. 20). Porém, a EI estava conquistando seu espaço e não havia ainda uma definição específica da música nessa etapa da educação básica, estando essa linguagem reduzida e fragmentada no currículo.

Nesse sentido, a música tinha um espaço limitado, e só começou a se fortalecer em meados do início da década de 1960, com avanços legais que ocorreram:

Entretanto, vale destacar que o termo “educação musical” surgiu pela primeira vez, na legislação educacional brasileira, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 de 1961 (Brasil, 1997). Contudo a educação musical receberá um fortalecimento com a institucionalização da Constituição Nacional (1988), que destaca na Seção I – Da Educação, no artigo 206, diz que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Ferreira, 2013, p. 20)

Sendo assim, no Brasil, o espaço da música no currículo passou a ter uma nova abordagem que focava em alguns elementos musicais. Porém, no início da década de 1970, o Brasil estava mergulhado num regime ditatorial, que, por meio da LDB 5.692/ art. 7³, provocou mudanças no que se refere a música nas instituições educativas, sendo a mesma integrada junto às demais disciplinas, tal lei tornou as disciplinas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) como reduzidas ao ensino de Arte, denominada a época como “Educação Artística”.

³ Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Essa medida levou à escassez de atividades relacionadas à música nas escolas configurando-se “como algo complexo, devido à falta de preparação acadêmica dos professores, ou seja, os professores não sabiam como ministrar as aulas de forma interdisciplinar” (Gonçalves, 2022, p. 14). Com o passar dos anos, a música foi ganhando mais espaço no cotidiano da EI, seja em momentos comemorativos, acolhida de estudantes e no recreio. Entretanto, mesmo presente na prática docente, seu desenrolar é altamente repetitivo e mecanizado. Nota-se, porém, que “a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói” (Brasil, 1998, p. 47).

Desse modo, observa-se que nas instituições educativas de EI atualmente ocorre um distanciamento da arte de nosso tempo, há um enfoque na arte do passado, voltada à criação, na produção e reprodução de algo para determinado fim que se distancia da realidade das crianças. Na contemporaneidade, vê-se um apelo às produções artísticas que remetem ao passado, sendo a criança uma consumidora passiva de informações de uma temporalidade que desconhecem, atrelado a isso, emerge uma concepção imbuída de especificidades que descaracterizam o que as crianças pensam, fazem ou produzem em suas culturas.

2.2. Música e organização curricular na Educação Infantil

A EI, sendo a primeira etapa da educação básica, é marcada por tensões e disputas políticas, “as relações entre política e educação são carnavais: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos” (Kohan, 2003, p. 26).

Nesse sentido, a partir de Macedo (2006), nota-se que o currículo é pensado como um espaço-tempo de interação entre culturas, tratado em uma perspectiva de poder menos hierárquica, que supera a lógica prescritiva curricular. Ao discorrer sobre currículo, Macedo (2006) afirma que:

Entendo ser mais promissor, do ponto de vista teórico, buscar pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente. [...] É a partir dessa fronteira que entendo ser o currículo que pretendo discutir as questões de poder, argumentando que uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical nos permite pensar uma outra forma de agência. Entendo que essa concepção de poder e de agência é necessária para a superação da lógica da prescrição que tem caracterizado os estudos em políticas curriculares (p. 106).

Diante disso, Moreira *et al.* (2007, p. 22) destacam que o currículo “constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as

práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares.” Partindo disso, observa-se que o currículo é pensado a partir de várias concepções de ordem econômica, social, e cultural, e sua consolidação se dá por relações de poder intrínsecas ao seu processo de construção.

Com isso, o currículo precisa ser analisado pelos docentes não como um instrumento balizador uniforme, mas pensado em diálogo com o contexto ao qual se insere, “é necessário à educação um currículo pensado a partir da realidade das multiculturas do mundo contemporâneo, que seja capaz de propiciar espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos aos contextos socioculturais existentes” (Neves *et al.*, 2022, p. 245).

Pensar o currículo na EI é pensá-lo para as crianças, nesse sentido, “é necessário abrimo-nos para a compreensão de infância como aquilo que não pode ser capturado, aquilo que nos escapa, e ir além, muito além, do que nos é dado de forma tão natural cotidianamente” (Lima, 2021, p. 86). Diante disso, percebemos que a infância não pode ser pensada dentro de padrões que a limitam, tampouco por prescrições curriculares que engessam as invenções das crianças no espaço escolar. Ao discorrer sobre currículo, Corazza (2001) enfatiza que:

[...] Ao conceber o currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... (p. 1)

A partir disso, observamos que o currículo pode ser pensado na perspectiva das crianças e a partir delas, de suas vozes, afastando-se do ideário hegemônico prescritivo na busca por caminhos outros, “[...] tal percepção nos mobiliza a pensar nesse currículo outro, produzido na diferença, ao juntar-nos. Um currículo que possibilita um lugar da infância como possibilidade, potência, que se inaugura, da criação e tempo de experiência para as crianças” (Lima, 2021, p. 116).

Diante disso, podemos evidenciar em como o currículo da EI é atravessado por disputas que vão além do poder, mas engloba diferentes interesses, e esses enfrentamentos respingam na efetivação de políticas educacionais destinadas à educação das crianças, bem como impactam nas experiências vivenciadas por elas no chão da escola.

Do ponto de vista das normatizações curriculares, temos documentos que determinam uma prescrição do currículo tais como o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Embora esses documentos sejam tomados como prescrições na EI, sabe-se que não se limitam a isso, pois existem outras linhas, o currículo também é pensado pelos sujeitos praticantes do cotidiano, as crianças e os professores. Numa leitura desses documentos destacamos a seguir os sentidos atribuídos à linguagem musical.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi pensado e elaborado em 1998, é um documento importante composto por três volumes⁴ a ser trabalhado na educação de crianças pequenas. O referido documento oferece uma nova perspectiva para a organização da EI. Dentre seus objetivos gerais, destaca-se a seguinte capacidade a ser desenvolvida nas crianças:

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (Brasil, 1998, p. 63)

Em cada volume do documento observa-se a integração e diálogo que fornecem subsídios para a prática em sala de aula; além das orientações voltadas para a efetivação das diferentes linguagens no cotidiano das crianças. A música aparece como eixo no volume voltado para as experiências “Conhecimento de Mundo”, esse volume possui seis eixos principais, são eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. No eixo Música, o RCNEI apresenta alguns objetivos voltados para as crianças de 0 a 3 anos e também de 4 a 6 anos.

O RCNEI integra diversas propostas a serem trabalhadas na EI, dentre as propostas destacadas, está a mobilização da música como recurso indispensável no trabalho docente. Para tanto, o documento explicita a música como uma linguagem:

[...] Que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (Brasil, 1998, p. 45)

Diante disso, a linguagem musical fomenta a possibilidade de integração do sensorial da criança, sendo significativa não só para a sua aprendizagem, como também para sua comunicação e sociabilidade. O trabalho com música vai muito além dessa integração, pois também faz parte da organização dos professores, bem como de sua concepção a respeito dessa linguagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), também trazem uma colaboração no que se refere à educação das crianças. Este é um documento precursor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e tem como objetivo central, “orientar as políticas

⁴ Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Cada volume tem sua especificidade, mas ambos dialogam entre si trazendo possibilidades para a qualidade da educação das crianças.

na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (Brasil, 2010, p. 11).

É reiterado o conceito de criança, infância e educação e sua definição de currículo na EI é concebida como um conjunto de práticas que visam potencializar o desenvolvimento das crianças, atrelado aos conhecimentos que elas trazem consigo e que fazem parte do seu meio de convívio, destacando-se seus conhecimentos artísticos, ambiental, científico e tecnológico.

Além de seus eixos norteadores (interações e brincadeiras), destacam-se os princípios (ético, estético e político). Como direito da criança, o documento destaca a importância de vivenciarem experiências no chão da escola, experiências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações da música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p.26).

Nesse sentido, o direcionador das ações parte das experiências das crianças no seio de suas singularidades, os docentes precisam considerar o tempo e espaço para a vivência dessas experiências. Uma experiência que vai além, como nos aponta Larrosa (2016):

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar. (...) cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 25)

Nesse sentido, a escuta das crianças é necessária para aproximar-se às experiências infantis em diálogo com os saberes que emergem das crianças e suas inquietações, na necessidade de “pensar na infância desde outra marca ou melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação; como força e não como incapacidade” (Kohan, 2007, p. 4).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inaugurou uma nova concepção de organização curricular para a EI, afastando-se de uma estrutura pautada em áreas de conhecimentos tendo um deslocamento da ordem disciplinar para uma lógica diferente, o documento concebe o currículo por meio de Campos de Experiências. Dessa forma, a BNCC é pensada como, “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38).

Em sua estrutura, a BNCC enfatiza a visão da criança, os direitos de aprendizagem,

interações e brincadeiras,⁵ as experiências, os objetivos de aprendizagem e, por fim, o desenvolvimento infantil por faixas etárias.

Em relação à linguagem musical, o documento reitera que:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. (Brasil, 2017, p. 196)

A linguagem musical está presente na BNCC no campo de experiência “traços; sons, cores e formas”, esse campo evidencia experiências:

[...] que valorizam a ampliação de um repertório musical, o desenvolvimento de preferências, a exploração de diferentes objetos sonoros ou instrumentos musicais, a identificação da qualidade do som bem como as apresentações e/ou improvisações musicais e festas populares. (Brasil, 2022, p. 6)

Neste campo de experiência observa-se que há uma multiplicidade de possibilidades para a educação das crianças, na medida em que ele oferece oportunidade para a experimentação e exploração por parte das crianças no seu meio social, pautada na criatividade e na expressão. É evidenciado também o incentivo à criação de diferentes materiais, sons e movimentos que colaboram com as percepções estéticas na EI. Além disso, nota-se uma abordagem interativa entre as crianças e diversos elementos que fazem com que as linguagens, em destaque a linguagem musical, criem significados tornando a experiência fluída sendo nutrida de espaço, movimento e interação.

Esse campo está estruturado e articulado com os demais campos de experiências, observa-se que há uma integração com os outros campos e essa articulação é primordial para o desenvolvimento das crianças. É um campo que relaciona as linguagens artísticas e sensoriais e foca na expressividade das crianças a partir das formas, texturas, do movimento e do som, esses elementos são indispensáveis para a EI e o trabalho com as diferentes dimensões. Dessa forma, não ocorre restrição a um só campo de experiência, mas há um fio condutor que se expressa nos demais campos propostos na BNCC.

Apesar dos documentos que norteiam as práticas dos docentes serem importantes para a organização curricular da EI, é importante compreender que há sempre por parte das instituições educativas um processo de autonomia em relação a mobilização das linguagens. As propostas curriculares avançam, mas deixam rastros de prescrição e a linguagem musical, por sua vez, é pensada como um recurso, embora tenha essa compreensão sobre essa tão importante

⁵ Assim como as DCNEI's, a BNCC também traz como eixos norteadores de sua composição as interações e as brincadeiras.

linguagem, é preciso analisá-la de forma crítica, afastando-se dos reducionismos.

Embora percebamos que existe ainda nas instituições educativas da EI uma prática baseada no tradicional, é válido conceber que existem as transgressões, seja por parte dos docentes ou das próprias crianças. Nesse viés, ao falar sobre infância, Sarmiento (2003) aborda que:

A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. (p. 25).

Dessa forma, é evidente notar que a escola é um espaço onde as crianças constroem, significados e também os ressignificam, ao criarem possibilidades de transgressão e são, de fato, sujeitos que atuam, agem, dentro de uma perspectiva marcada pela homogeneização e controle de corpos.

Skliar (2012) pontua sobre as interrupções no corpo das crianças, “interrupções em seu corpo, em sua atenção, em sua ficção, em sua linguagem. Essas interrupções ocorrem em todas as crianças. Antes ou depois. Em maior ou menor grau. Com mais amor ou mais crueldade.” (p. 72). Nesse sentido, mesmo que ocorra as transgressões nota-se que a infância é atravessada por fatores que impactam na forma de se pensar sobre as crianças, pois a infância é marcada por interrupções, diante disso, a educação das crianças precisa, “fazer as crianças durarem o maior tempo possível, demore com eles em um corpo que não conhece as divisões ou regiões de privilégio, demore com eles em uma atenção que é plural, sensível” (Skliar, 2012, p. 80).

Sendo assim, a ênfase engessada desses currículos acaba introduzindo uma lógica que instrumentaliza o saber, sobretudo, na busca por resultados, índices educacionais dentre outros, embora tenha sua importância no estabelecimento de diretrizes comuns para a EI, é importante questionar os limites da padronização e no atendimento às diversidades de realidades e dos seus diferentes contextos.

2.3. Música e prática docente

A música é uma importante linguagem a ser mobilizada na EI. Diante disso, é preciso que o docente busque planejar uma intencionalidade a sua prática, com o objetivo de provocar momentos que sejam direcionados às hipóteses infantis, no seu imaginário enquanto construtoras de conhecimentos, “sendo a criança o agente do seu próprio desenvolvimento, é fundamental que a educação infantil crie situações em que o educando possa construir seu conhecimento, num processo de ação sobre o ambiente” (Gohn; Stravancas, 2010, p. 99).

O fazer docente deve ser considerado em diálogo com a linguagem musical. Nesse viés, “[...] a tônica do trabalho pedagógico é possibilitar um ambiente de descoberta e revelação dos imaginários infantis, buscando a organização da forma e a conquista de outros possíveis, a partir do fazer musical” (Lino, 2005, p. 68).

A linguagem musical pode focalizar nas construções que as crianças realizam, ao considerar que a música faz parte do mundo ao qual estão inseridas, ou seja, a música é movimento e também escuta. Conforme Richter e Lino (2019) abordam:

A presença da música na educação infantil permite oferecer tempos e espaços sonoros propositivos para que as crianças possam dar estado de existência às sonoridades do mundo. Nessa experiência organizada intencionalmente pelos professores, as crianças podem experimentar a duração sempre em movimento: quando termina, recomeça outra experiência. (p. 18).

Na EI, a linguagem musical se articula às brincadeiras. Sendo assim, as brincadeiras são também um elemento que, em diálogo com a música, envolve as crianças num ambiente diverso e rico em sentidos. Nessa perspectiva, Brougère (1997) pontua:

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de culturas. (p. 97)

Nesse sentido, tanto a linguagem musical quanto as brincadeiras devem ser concebidas não como coisas estáticas, dispersas no cotidiano das crianças, mas pensadas e elaboradas a partir das crianças, de seu tempo, imaginário, leitura de mundo, bem como de suas experiências. A partir disso, Brougère (1998) destaca também que “a cultura lúdica não está isolada da cultura geral”. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais” (1998, p. 6)

Afinal, é na infância que inicia ciclo onde as crianças habitam no mundo; constroem vivências que evidenciam que a infância não se resume a uma etapa de suas vidas, [...] a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (Kohan, 2004, p.86.).

É importante que os docentes não apenas articulem os saberes entre as diferentes linguagens, que possam ir além das possibilidades que circundam a EI, “provocar a imaginação e desafiar sentidos sensíveis e sensatos das crianças é também provocar e desafiar a docência à escuta das possibilidades de compartilhar sentidos na ação educativa.” (Richter; Lino, 2019, p. 21).

Diante de uma sociedade marcada pela padronização musical alimentada pelo consumismo, conforme discorre Adorno (2011), “o artesanato industrial considera a alma como

mercadoria; conduz à negação da alma no protesto contra o caráter de mercadoria; música reduzida a uma aparência” (p. 113).

Nesse contexto, a música esvazia-se de seu sentido estético, sendo fixada a fragmentos que a distanciam da realidade das crianças, tornando-se puramente voltada à diversão e ao entretenimento. Sendo assim, ao mobilizar a linguagem musical em sua prática, os docentes da EI precisam possibilitar a integração do estético com o cotidiano das crianças, no sentido de ressignificar a dimensão estética da música, alicerçada na concepção de que:

[...] a estética deve ser compreendida em seu sentido mais amplo, como uma capacidade reflexiva sobre a arte, é a crítica social, por meio da crítica artística, que busca ultrapassar o existente, oportunizando capacidades de ter experiências formativas alcançando o imanente. (Adorno, *apud*. Silva, 2022).

A linguagem musical precisa ser mobilizada de modo amplo, sem restrições ou inserida na rotina das crianças sem uma intencionalidade. A música é uma linguagem dialógica que envolve o silêncio, mas também engloba, sobretudo, os diferentes sons, e como tal torna-se uma linguagem indispensável a ser mobilizada na infância. A linguagem musical tem suas intencionalidades, porém, urge a necessidade de mobilizada em coerência com o que se pretende alcançar a partir dela.

Partindo disso, Silva (2022) traz que “vale lembrar que, a música é, portanto, uma reconstrução imaterial e pode possibilitar a resistência, às relações de identificação e de padronização” (p. 13). Essa compreensão é importante pois permite a possibilidade da ligação entre o olhar, o saber e a arte, em destaque para a música, como uma forma de desvinculação de uma concepção de arte clássica, que esvazia a arte de nossos tempos.

3 METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que busca a compreensão e interpretação do fenômeno social, bem como as subjetividades do comportamento humano. Nesse sentido, com o intuito de compreender como os/as docentes da Educação Infantil de uma instituição municipal mobilizam a experiência musical em sua prática docente, será desenvolvida a coleta de dados numa perspectiva qualitativa, na qual o foco estará na análise e nas questões da realidade que não podem ser quantificadas. Como descreve Minayo (2011):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 21-22)

Dessa forma, a pesquisa concentra-se na busca em compreender como a música se insere no cotidiano das práticas dos docentes na educação infantil.

Os colaboradores da nossa pesquisa foram 4 docentes⁶ da rede pública municipal de ensino de um município localizado na região do agreste setentrional do estado de Pernambuco, que atuam na EI. Tivemos como campo de pesquisa uma instituição municipal de ensino, localizada em um distrito do município, foco de nossa pesquisa. A referida instituição possui 10 salas de aula e oferta a educação infantil, com turmas de pré-escola, e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

A escola possui dois turnos e tem atualmente 513 estudantes matriculados em sua totalidade, e atende também 178 crianças na etapa da educação infantil. Na busca de responder nossos objetivos, utilizamos a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Como aponta Gil (2008):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (p.109).

Sendo assim, trabalhamos com esta técnica pois ela permite uma maior aproximação por meio da conversação, “a entrevista visa intervir, por meio do manejo, para fazer com que os dizeres possam emergir encarnados, carregados da intensidade dos conteúdos, dos eventos, dos afetos ali circulantes. A fala deve portar os afetos próprios à experiência.” (Tedesco *et al.*, 2013, p. 304).

Buscando também o contato mais direto com colaboradores, como Lüdke e André (1986) explicitam: [...] “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34). Para a análise de dados, optamos pela análise de conteúdo, que é “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38). A análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), “organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” p. 95.

⁶ Para resguardar a identidade dos/as colaboradores da pesquisa, ambos foram identificados/as por letras do alfabeto (A, B, C e D).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

O presente estudo foi realizado com docentes da educação infantil de uma instituição municipal de ensino, localizada em um distrito de um município da região agreste de Pernambuco. Sendo assim, a discussão dos dados coletados foi organizada em duas categorias de análise: “O espaço atribuído à linguagem musical na concepção dos /as docentes da educação infantil” e “Música educação infantil: possibilidades na prática docente”.

4.1. O espaço atribuído à linguagem musical na concepção dos/as docentes da educação infantil

A música possibilita uma rica diversidade de possibilidades que quando integradas ao planejamento contribuem de forma significativa na aprendizagem das crianças, como já foi evidenciado no decorrer desse estudo, as crianças têm sua capacidade de construção a partir das interações que estabelecem em seu convívio social. Apesar disso, a música parece ser planejada de maneira desconectada dos objetivos propostos pelos docentes e acaba se esvaindo e perde seu sentido.

Tal perspectiva é trazida por Godoi (2011) que centraliza a discussão sobre as atividades relacionadas à linguagem musical planejadas que acabam sendo reduzidas à mera repetição.

Na hora do lanche ou almoço, por exemplo, as crianças e professores faziam uso de canções repetitivas apenas para dizer que estavam cantando, tornando esse momento mecânico e eliminando qualquer possibilidade de usar a música em uma proposta de socialização, desenvolvimento e aprendizagem. É importante perceber que o ensino de música não está somente ligado ao aprendizado de instrumentos ou de repetição de canções e cantigas decoradas e descontextualizadas, práticas muito frequentes no ambiente educacional (Godoi, 2011, p. 7).

Nesse sentido, observa-se que mesmo a linguagem musical tendo sua contribuição no espaço da EI, há uma predominância de práticas pedagógicas que não asseguram a compreensão do real sentido que a linguagem musical desempenha no processo de ensino e aprendizagem. Na fala das docentes, identificamos que existe uma compreensão voltada para a música e também do seu espaço na primeira etapa da educação básica, mas ainda persiste uma compreensão voltada à escolarização conteudista. Como apontam as falas abaixo:

A música na educação infantil segundo o que penso pode cumprir com o objetivo de se expressar, de recreação e de promover momentos de interações. Assim, ela se apresenta enquanto expressão de sentimentos e emoções, como também, enquanto meio para interações. Outro aspecto é a relação da música com a expressão cultural, por exemplo, no nosso estado temos algumas festividades como o Carnaval e o período junino e a música se apresenta enquanto elemento de expressividade cultural. (Docente A)

Na fala da docente A, percebemos uma ligação da música aos conteúdos que ela propõe, de forma específica as datas comemorativas. Há uma compreensão da música como expressão, porém percebe-se uma perspectiva voltada majoritariamente a proposições de conteúdos, e não em habilidades propostas nos campos de experiências evidenciados na BNCC.

No que se refere às falas das docentes B e C, ainda persiste a compreensão instrumentalizada da linguagem musical, observa-se uma prática voltada para o uso didático que visa fortalecer o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além disso, enfatizam a questão da memorização que, nesse caso, alinha-se a uma dimensão de acúmulo de informações, sem considerar o que as crianças criam, ressignificam e pensam.

A música na educação infantil desempenha um papel muito relevante, ela estimula o desenvolvimento cognitivo, melhora a linguagem e a memorização, além de promover a interação entre as crianças. É uma ferramenta poderosa para tornar o aprendizado mais lúdico e significativo na vida de cada criança. (Docente B)

Tornar o ensino mais atrativo e chamativo. Sempre que posso busco promover atividades que enfatizem a música, principalmente músicas que as crianças conhecem. (Docente C)

Na fala da docente D, vê-se que a música é pensada para as crianças, visto que não basta apenas inserir a música como um recurso atrelado a apreensão de determinadas habilidades, mas é preciso pensá-la como algo intrínseco a vida das crianças, em um resgate do que perpassa também no seu cotidiano escolar.

Para mim, a música não se resume a colocar algo para tocar em sala de aula, é importante que as crianças compreendam que música perpassa também seu cotidiano. Somos, muitas vezes, atraídos pelo que ouvimos e isso precisa ter sentido para a criança. (Docente D)

Observamos na fala das docentes que a música tem relevância em suas práticas. A música na visão da docente A se relaciona com a expressão cultural das festas populares e promove também a interação entre as crianças. Nas falas das docentes A, B e C, observamos que a música é pensada majoritariamente para aquisição de habilidades que são trabalhadas, sempre voltada ao entrelaçamento de outras áreas do conhecimento, o que evidencia uma mobilização musical sem um meio que assegure sua compreensão em totalidade. Já na fala da docente D, percebe-se uma compreensão da música que não se resume à escuta, mas é ampliada e vista como uma linguagem que tem sentido para as crianças.

Nesse contexto, é importante enfatizar que as docentes partem da perspectiva que as crianças são também produtoras de cultura. Conforme Sarmiento (2003):

As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. [...] É no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância. (p. 55).

Porém, nota-se também que a linguagem musical está sempre atrelada a outras habilidades específicas, deixando de ser algo próprio a ser vivenciado e passa a ser parte integrante de atividades que serão trabalhadas em determinado momento no cotidiano das crianças. Nas falas abaixo, observamos que a música continua a ser mobilizada juntamente a outras habilidades, sendo determinada e prescritiva:

A música é uma linguagem que facilita a compreensão dos meus alunos em diferentes tipos de assuntos, trabalho a música de várias maneiras, pois a aula fica bem mais divertida quando coloco em meu planejamento. Uso as músicas para trabalhar os sentimentos das crianças, eles ainda não conseguem diferenciar o que sente, por isso com canções eles vão aprendendo a verbalizar o sentimento que está em seu coração. Coloco as músicas de acordo com a abordagem que irei trabalhar no dia, um exemplo claro foi o portfólio do 3º bimestre que foi sobre trava-línguas e com as músicas 90% das crianças conseguiram memorizar. (Docente B)

A docente B ressalta que a música, além de facilitar a compreensão dos estudantes, torna a aula mais divertida, a música é pensada como entretenimento em seu planejamento, e entra a partir de uma outra área do conhecimento que lhe dê sustentação, ou seja, a linguagem musical não tem uma centralidade em sua prática.

No que se refere às docentes C e D, a linguagem musical é parte integrante da rotina das crianças, ao eixo temático estabelecido no planejamento do dia. Nesse sentido, ela é pensada como uma linguagem pré-definida, a exemplo do que é citado pelas docentes, a música é voltada para a compreensão de noções de matemática (números e formas geométricas) e de língua portuguesa (alfabeto e vogais), além de trazerem uma concepção de música voltada ao engajamento das crianças.

A música é uma parte integrante da rotina das crianças, e por isso, a prática docente se torna mais atraente e intuitiva para as crianças. Com músicas, sejam elas infantis ou com eixo temático já estabelecido, trabalham diversas habilidades necessárias em nosso dia a dia. Por exemplo, a canção infantil "Mariana conta 1, ..." Noções de matemática se agrupam com a oralidade e a vocalização, trabalhando uma educação interdisciplinar. (Docente C)

Músicas infantis e canções populares que abordem temas educativos. portfólio que contém o alfabeto, as vogais, os números, as formas geométricas, músicas que trate sobre respeito e inclusão. Cantigas de roda

também é uma prática no meu dia a dia para engajar meus alunos. (Docente D)

Na fala de umas das entrevistadas percebe-se a inserção dos campos de experiências em suas práticas no cotidiano escolar, o que pode ser expresso na fala abaixo:

O trabalho com a música na educação infantil ocorre com o intuito de abordar os campos de experiências previstos na BNCC, o campo do eu, o outros e o nós; traços, sons, cores e formas; e corpos, gestos e movimentos. Assim sendo, não trabalho apenas com o objetivo de promover um campo de experiência, mas com a perspectiva de relacioná-los. Em minha prática docente costumo abordar a música em diferentes situações, seja no momento que intitulamos de acolhida, em momentos de recreação ou com a intencionalidade de promover uma reflexão na criança ou que ela possa expressar seus sentimentos. (Docente A)

A partir das falas das docentes, é possível compreender que o enfoque da linguagem musical visa abarcar outras habilidades, associando a música a uma parte integrante das demais áreas do conhecimento. A música entra como um recurso de acordo com a abordagem que será trabalhada, sendo assim, ocorre um distanciamento do que vem a ser a música como expressão das crianças.

Apesar da BNCC propor a possibilidade das experiências que valorizem as crianças e seus saberes, poucos são os docentes que articulam os conhecimentos das crianças ao que está evidenciado nos campos de experiências, percebe-se, portanto, uma visão demarcada pelo acúmulo de conteúdos a serem trabalhados a partir da linguagem musical. Nesse sentido, Brito (2003) destaca que:

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical. (p. 52)

Como uma linguagem significativa a música tem objetivos e como tal deve ser pensada dentro de outras dimensões, como a partir das brincadeiras, da sonorização coletiva, dentre outros aspectos que a distancie da predominância recorrente, que acaba sobrepondo uma habilidade em detrimento de outra. Na educação infantil, é importante que os docentes busquem não apenas reproduzir algo sem considerar as potencialidades das crianças, mas, sobretudo, enfatizar a exploração contínua da linguagem musical, que visa a formação das crianças de forma integral.

[...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje (Brito, 2003, p. 4).

Nas instituições de EI, a linguagem musical deve ser concebida fora dos padrões tradicionais que focalizam na capacidade de criatividade das crianças, mas precisa ser interligada às suas vivências na escola, não como fragmentos repartidos em momentos específicos da rotina, mas como uma linguagem que compõe a vida das crianças, suas linguagens e seu desenvolvimento.

Dessa forma, é evidente que a linguagem musical tem espaço na prática das docentes entrevistadas, mas ainda persiste em suas salas de aula uma visão mais instrumental dessa linguagem, o que indica que o trabalho com a música concentra-se em momentos específicos, tornando-se algo rotineiro, cabendo, portanto, uma atenção maior para a música enquanto capacidade expressiva das crianças.

4.2. Música e Educação Infantil: contribuições para a prática docente

É evidente que a música tem de ser pensada em sua totalidade, sendo estruturada e organizada dentro de uma realidade que permita sua compreensão de forma significativa e integrada à cultura, ao meio social e à educação. Ao falar sobre a totalidade da música, Cunha (2005) afirma que:

[...] Quando falo em totalidade, estou querendo dizer que a música deve ser desenvolvida na amplitude de seu acontecer, o que inclui não somente cantar musiquinhas no dia das mães ou melodias específicas para lavar as mãos, sentar, guardar brinquedos. (p. 68)

A partir dessa compreensão, é possível entender que não basta apenas possibilitar às crianças movimentos inerentes ao fazer musical, mas propor que elas construam, produzam e pensem a música. Pensar a linguagem musical tendo como ponto central as construções das crianças, sendo os docentes mediadores desse processo.

É necessário que, enquanto professores, acreditemos que somos capazes de gostar de música, arriscar-se a descobri-la, investigar, cantar, dançar, perceber, apreciar, refletir, etc. O professor deve viver a experiência sonora, passando por sua expressão e percepção que levam à comunicação; afinal, a música é uma linguagem e, como tal, um meio de comunicação. (Cunha, 2005, p. 69)

Na fala das docentes observamos que, apesar de ainda estar presente uma prática pautada em outras habilidades, persiste uma compreensão de que a música tem uma intencionalidade que está intrínseca ao cotidiano das crianças, ao processo de instrumentalização da prática docente, a rotina, mas também aparece como uma dimensão cultural estética que compõe a formação das crianças e de suas infâncias, ou seja, o seu sentido não está só na lógica da rigidez dos currículos, mas também na abertura para seu processo educativo que também envolve a

arte, as criações estéticas que abrem linhas de multiplicidades para as constantes reinvenções e criações do conhecimento.

Trata-se de pensar a linguagem musical como uma experiência estética entrelaçada pela criação, pelo pensar, sentir, que não pode ser reduzida ao uso didático, ou seja, somente como um recurso para fixação de conteúdos, maneiras e repetições de certos rituais rotineiros.

Na fala da docente A, vemos um exemplo de uma prática comum nas instituições de educação infantil, que é o de trazer a música em determinados momentos específicos, principalmente na acolhida. Esses rituais reiteram uma prática meramente repetitiva, sem possibilidades de aberturas para os fazeres das crianças.

A docente B enfatiza que as crianças têm direitos e a música é um meio que assegura esses direitos, tal afirmação se alinha ao que traz a BNCC em suas competências gerais de aprendizagem e desenvolvimento na EI tais como “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (Brasil, 2017, p 38). Porém, notamos que a linguagem musical não se esgota nessas definições, tendo em vista que ela não é uma linguagem estática que deve atender determinadas proposições oriundas de prescrições curriculares

A música já está presente no primeiro momento do meu dia, que é na acolhida. É um momento muito especial para eles. Mas vejo a música como uma linguagem capaz de proporcionar o desenvolvimento criativo e estético das crianças. (Docente A)

Se entendemos que as crianças têm direitos como: expressar, conviver e conhecer-se, a música pode assegurar esses direitos, tendo em vista que permite expressar sentimentos, emoções e pensamentos; possibilita a convivência e a interação com outros colegas de turma; por fim, a música pode promover o conhecer-se se tratada enquanto elemento que permite a expressão cultural, ou seja, expressão da realidade em que a criança está imersa. (Docente B)

Na fala da docente C, observamos que o sentido atribuído a música está relacionado ao fortalecimento do desenvolvimento cognitivo das crianças, em uma mobilização pautada na criatividade, e em outros fins que se destinam à reprodução de algo ou pensamento. Já na fala da docente D, percebe-se inicialmente uma visão instrumentalizada da música, voltada também para a aprendizagem de algo, porém existe a compreensão, por parte da docente, de que a linguagem musical e a educação infantil estão imbricadas.

A música no processo de desenvolvimento da criança é fundamental e extremamente necessária, ela estimula habilidades e favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, ajuda na construção da linguagem e na sua coordenação motora. Ela promove a criatividade das crianças, pois em cada música elas expressam um gesto ou pensamento diferente. (Docente C)

Muito se fala sobre a música promover um sentimento que faz com que o ser humano tenha muito mais prazer em estudar algo, do que se estivesse seguindo as orientações tradicionais que tanto são vivenciadas em sala de aula. Penso que não há como dissociar a linguagem musical da educação infantil, ela é fundamental para as nossas crianças. (Docente D)

A partir disso, cabe destacar também a capacidade exploratória das crianças, vê-se que a linguagem musical precisa se desprender das práticas dos docentes que se filiam a uma concepção voltada a criatividade, numa perspectiva tradicional, isso sucumbe a potência criativa das crianças, pois essa dita criatividade não é inata aos seres humanos, nesse sentido “as crianças, assim como os adultos, precisam ser aguçadas, desafiadas para serem ainda mais criativas” (Cunha, 2023, p. 16).

O papel dos docentes é o de mediação desse processo, sendo necessário a reflexão constante de suas práticas expressas nas escolas, de modo a buscar sempre a integração e a possibilidade de exploração das sonoridades que as crianças realizam. Desse modo, é preciso considerar as especificidades dessa importante linguagem, tendo como norte não apenas o cotidiano das crianças, mas a sua integralidade. A música na escola, em ênfase, na EI, deve ser planejada e pensada em simbiose com os saberes que as crianças constroem e de suas relações tecidas em seu convívio social. Bellochio e Figueiredo (2009) trazem uma importante abordagem sobre isso ao pensarem que:

Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. [...] Com isso queremos dizer que a música na escola pode adquirir um papel relevante se tratada como uma área de conhecimento que requer estudo, diversidade, prática e reflexão, de forma que esteja inserida nos planejamentos e no cotidiano escolar de maneira significativa, compondo com as demais áreas um conjunto de saberes fundamentais para o desenvolvimento sociocognitivo e humano dos alunos. (p.37)

Diante disso, percebemos que apesar de ser uma linguagem que traz contribuições para a prática docente, notamos que existe uma hierarquização que privilegia determinadas disciplinas em detrimento de outras, esse fator impacta de forma significativa fazendo com que a linguagem musical permaneça, em muitos casos, sendo escanteada na organização curricular das instituições de EI. Nesse sentido, como enfatiza Loureiro (2001):

[...] a música ocupa lugar secundário na hierarquia das disciplinas escolares e, na maioria das vezes, é ministrada pelo professor de Educação Artística ou por um professor de outra disciplina que, normalmente, encontra-se mais “disponível” ou possui maior “sensibilidade” para a música. (p. 126)

Sendo assim, pensar nas possibilidades do trabalho com a música nos traz algo que vai adiante desse lugar comum que a linguagem musical atravessa nos currículos. Diante do que foi expresso pelas professoras, notamos que não basta apenas inserir a música no cotidiano das

crianças, mas torna-se indispensável buscar alternativas diversificadas para potencializar e motivar as crianças.

É importante pensar na desconstrução das identidades e lugares fixos que determinados conhecimentos assumem nos currículos e pensar no entrelaçamento dos saberes, conhecimentos e experiências no currículo da EI, pensar no lugar da arte, da estética enquanto uma linha de composição do currículo, isso não significa que temos de negar os outros saberes, mas não se deve igualmente engessar ou reduzir a linguagem musical e a arte, a estética a uma representação cultural superficial, e sim em constante fluxo, movimento alinhado às crianças e do mundo em que vivem.

O que é necessário, sobretudo, é não apenas conceber a música como canto a partir da mecanização tão presente nas instituições da EI, mas fazer com que a música tenha significado para a criança, e isso parte dos docentes e das crianças, é preciso que elas participem ativamente manifestando suas especificidades.

Na contribuição dos docentes, percebemos que o desenvolvimento do trabalho com a música enfrenta desafios, e isso acaba interferindo na sua prática plena, é notável que os/as docentes compreendem que a música tem sua potencialidade e reconhecem a música como algo essencial à vida das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral que é compreender como os/as docentes da EI de uma instituição de ensino de um município do agreste pernambucano mobilizam a experiência musical em sua prática docente, percebemos que a linguagem musical está presente nas práticas dos/das docentes e sua relevância é notável. A música, na concepção dos/das docentes entrevistadas contribui em diversos aspectos, em destaque, para a expressividade e o aprendizado das crianças.

Além disso, percebemos que apesar da contribuição que a linguagem musical proporciona, o espaço dela ainda é secundário, atrelado a exigências de outros conteúdos que as crianças precisam adquirir em sua formação escolar, isso acaba reduzindo seu desenvolvimento pleno, pois a música aparece de forma reduzida.

É importante destacar também que a mobilização da linguagem musical parte também dos docentes serem mediadores, fazendo com que a música atinja objetivos que atendam fins significativos, distantes do sentido prescritivo. Assim, é possível analisarmos que apesar de caminhos possíveis de trabalho com música, ela ainda sofre com seu tempo reduzido, e em

muitos casos é fragmentada do saber, é vista como uma linguagem estanque que não exige um aprofundamento do que realmente pode proporcionar no espaço da EI.

Por fim, a partir do que conseguimos avançar com essa pesquisa na compreensão sobre a linguagem musical, é necessário não apenas mobilizá-la, mas fazer com que ela não fique restrita a canções nas instituições escolares. Fica evidente que o entrelaçar da música na EI é indispensável à formação das crianças e no seu desenvolvimento pleno como sujeitos, assim sendo, é preciso oferecer elementos que evidenciem que a música é indissociável da aprendizagem das crianças. Além disso, torna-se essencial que, na docência da EI, ela seja mobilizada como uma linguagem expressiva que propicia às crianças experiências em diálogo com seu processo educativo.

Faz-se necessário a criação de linhas mais estéticas nessas redes complexas de regulação dos currículos, que mobilizem composições mais intensas e menos superficiais da linguagem musical no currículo da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia da Música**. São Paulo: Unesp, 2011.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.
- BEZERRA, Ezenice Costa de Freitas; PACÍFICO, Juracy Machado. Educação musical nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 40, p. 295-314, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo**. Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DA SILVA, Rosângela Trabuco Malvestio. A música, a estética e o ensino da arte. **Travessias**, v. 16, n. 3, p. 1-16, 2022.
- DE BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. Editora Peirópolis, 2003.
- FERREIRA, Maria Tomaz da Silva. **A importância da música na educação infantil**. João Pessoa: UFPB, 2013.
- GALERA, Maria Cristina Albino. **Musicalização na creche**: crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoras e musicais. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Org.), Anais da 36ª Reunião Anual da Anped. Niterói/RJ, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 7, 2011.

GONÇALVES, Maria Rosemary. **A linguagem musical na educação infantil: desafios e possibilidades**. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa *et al.* **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 11-26, 2003.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. In: Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LIMA, Vanessa Galindo Alves de Melo. **Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MARCONDES GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O Papel da Música na Educação Infantil. **EccoS – Revista Científica**, v. 12, n. 2, p. 487–504, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2011.

NEVES, Rejane Aguiar Alcântara; FERNANDES, Natal Lânia Roque; LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa. Currículo, cultura e conhecimento: concepções e inferências. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 236-246, 2022.

NOGUEIRA, Monique Andreis. A expressão musical e a criança de zero a cinco anos. **Caderno de formação: didática dos conteúdos de formação de professores**. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, v. 1, p. 109-120, 2010.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância**. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Org.), Anais da 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu/MG, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. **childhood & philosophy**, v. 15, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; IMAGINÁRIO, E. **CULTURAS DA INFÂNCIA**. Instituto de estudos da criança. **Universidade do Minho**, 2003.

SKLIAR, Carlos. La infancia, la niñez, las interrupciones. **Childhood & philosophy**, v. 8, n. 15, p. 67-81, 2012.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: revista de Psicologia**, v. 25, p. 299-322, 2013.

JOSÉ ROBERTO DA SILVA JÚNIOR

**A EXPERIÊNCIA COM A LINGUAGEM MUSICAL NO COTIDIANO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: o que dizem os/as professores/as?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do
Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco
– UFPE, na modalidade Artigo como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado(a) em: 17/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles
Núcleo de Formação Docente/CAA - UFPE
(Orientadora)

Profa. Elaine Suane Florêncio dos Santos
Rede Municipal de Ensino de Caruaru- PE
(Examinadora externa)

Profa. Vanessa Galindo Alves de Melo
Secretaria Municipal de Educação de Alagoinha-PE
(Examinadora externa)