

Vol XIII, Núm 1, jan-jun, 2021, pág. 150-170.

A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INSERÇÃO DA CRIANÇA AO UNIVERSO SONORO: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Raimundo Nonato Aguiar Oliveira

RESUMO: A infância é o limiar da construção histórico-social humana. Esse processo tem início logo que a criança nasce. Ela, progressivamente, vai internalizando carências supra biológicas a partir da relação afetiva com os pais, os irmãos e outros do convívio familiar. Essa relação, segundo Vigotski (1991, p. 146), é, ainda, motivada pelos cuidados de que a criança necessita: desde os biológicos às ações de carinho e proteção. A criança vai construindo a sua autonomia social, por meio de uma comunicação contínua com os adultos, inicialmente, um diálogo silencioso, mas proveniente de sua própria capacidade de compreensão (Mello (2007, p. 3). E nesse sentido, a música participa ativamente como um importante ponto de comunicação entre a criança e o mundo, que se inicia ainda na fase intrauterina dos bebês. O som é o elemento que permite, intuitivamente, a eles terem as primeiras percepções da vida, ao ouvirem os ruídos provocados pelo corpo da mãe, as vozes externas do pai, dos irmãos etc., as batidas do coração e até mesmo músicas cantadas pelos pais e/ou emitidas por meio eletrônico. Assim, bebês e crianças iniciam com o universo sonoro uma relação que os acompanhará por toda a vida. Em sua trajetória escolar, na educação infantil, a música participa do cotidiano das crianças, desde à creche à pré-escola. No entanto, de acordo com várias pesquisas, nesses ambientes escolares, percebe-se que as práticas musicais têm se limitado ao disciplinamento, ao adestramento e, também, para potencializar outros aprendizados, abandonando elementos estéticos que essa arte pode proporcionar às crianças em sua formação humana como a apreciação musical, a escuta sonora, a criação e a imaginação. Este estudo propõe discutir a educação musical escolar como um instrumento de construção, fruição, desenvolvimento e transformação do universo da criança, enfatizando o papel do professor e a importância do planejamento de práticas musicais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e inserção da criança, enquanto sujeito, no universo sonoro, tendo como base epistemológica as concepções da teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Palavras-chave: Música. Educação. Infância. Educação musical escolar. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT: Childhood is the threshold of human historical-social construction. This process begins as soon as the child is born. She progressively internalizes supra-biological needs from the affective relationship with parents, siblings and others in the family. This relationship, according to Vigotski (1991, p. 146), is also motivated by the care that child need: from biological care to actions of affection and protection. Child builds her social autonomy through continuous communication with adults, initially, a silent dialogue, but coming from her own ability to understand (Mello (2007, p. 3). In this sense, music actively participates as an important point of communication between child and the world, which begins even in the intrauterine fetal phase. Sound is the element that allows her, intuitively, to have the first perceptions of life, when she hear the noises caused by the mother's body, the external voices of the father, siblings, etc., the heartbeat and even songs sung by parents and/or issued by electronic means. Thus, babies and children begin a relationship with the sound universe that accompanies them throughout their lives. In their school trajectories, in early childhood education, music participates in the daily lives of them, from daycare to preschool. However, according to several studies, in these school environments, it is clear that musical practices have been limited to disciplining, training and also to enhance other learning, abandoning aesthetic elements that this art can provide to children in their human formation as musical appreciation, listening to sound, creation and imagination. This study proposes to discuss school music education as an instrument for construction, enjoyment, development and transformation of the child's universe, emphasizing the role of teachers and the importance of planning musical practices for the development of cognitive skills and insertion of the child, as a subject, in the sound universe, based on the epistemological concept of Vigotski's Historical-Cultural theory.

Keywords: Music. Education. Childhood. School musical education. Historical-Cultural Theory.

Introdução

Vários trabalhos de pesquisas que discutem a presença da música no âmbito da educação infantil vêm mostrando em seus resultados que as práticas musicais em creches e pré-escolas brasileiras, quase sempre, têm se limitado a atividades propostas para celebrar datas festivas do calendário escolar, para a formação de hábitos (música na hora do lanche, música para entrar e/ou sair da sala em fila etc.), para contação de histórias, para ensinar outras línguas, para acalmar, para desenvolver a sociabilidade, para acabar com a timidez, para curar traumas psicológicos etc., primando pelo disciplinamento e pelo adestramento, ou seja, a música ainda sendo utilizada como um instrumento para potencializar outros saberes e não os dela. O que torna essa realidade preocupante, haja vista que a música é uma ação da práxis humana que flui da livre expressão, externalizando sentimentos e emoções.

Com a aprovação da resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram consolidadas como um documento normativo a ser seguido pelos órgãos gestores de educação de todo o país. Esse documento determina que a música deverá ser inserida nas práticas pedagógicas dos espaços escolares que assistem crianças de zero a 05 anos (creches e pré-escolas), apresentando eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. As DCNEI visavam assegurar a inserção da criança no universo musical, promovendo um gradual conhecimento por ela dos diversos ritmos e permitindo sua interação às diversas manifestações musicais regional, nacional e mundial.

Recentemente, um outro documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) substituiu as DCNEI, ampliando os objetivos e os eixos estruturantes da educação infantil. A primeira parte da Base foi homologada em 2017, contemplando a educação infantil e o ensino fundamental. Seu objetivo central é assegurar aos estudantes de todo o país, tanto de escolas públicas quanto privadas acesso a conhecimentos e habilidades comuns, buscando minimizar as desigualdades educacionais brasileiras e elevar a qualidade do ensino. Na etapa da educação infantil, a BNCC contempla as normas estabelecidas pelas DCNEI, inclusive a noção de criança enquanto sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

As práticas musicais na educação infantil contribuem para a formação da vivência social humana da criança. Logo nos primeiros anos de vida, ela descobre o mundo em seus diversos meios: físico, psicológico, social, estético e cultural que, segundo Ferraz; Fusari (2009, p.65), “lhe é apresentado pelos adultos e/ou crianças mais experientes no dia-a-dia. É a partir de sua inserção no ambiente afetivo e cultural que a criança passa a desenvolver o seu processo de socialização”.

Na relação com o mundo, a criança desenvolve interação com as coisas do espaço em que convive, de semelhança e diferenciações, com afetividade ou não, diferenciando aquilo que lhe causa prazer daquilo que lhe dá desprazer. Distingue também a variedade e diferença de cores, de materiais, de sons, de melodias, de gestos, de tempo e de espaço. Aprende a gostar dos adultos e das outras crianças etc. São os

meios social e cultural que permitirão que a criança desenvolva os sentidos táteis, visuais e sonoros presentes nas roupas que usam, nos brinquedos, nos objetos caseiros, nos acalantos, nas canções de roda etc. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 66). E a música acompanha toda essa trajetória da criança em diferentes contextos e situações, principalmente na caminhada de sua formação escolar. Martinez (2017) enfatiza que “desde o nascimento [...], a criança está imersa em relações sociais permeadas por experiências [que] contribuem para o seu desenvolvimento” (p. 67).

É relevante se observar que as experiências musicais fazem parte de todos, constituindo-se num dos mais importantes instrumentos da vivência social humana. Os professores também trazem essas experiências adquiridas em suas infâncias e que, se compartilhadas com seus alunos, podem melhorar suas práticas pedagógico-musicais em sala de aula. Ao regressar as suas reminiscências, o professor estará se permitindo tornar-se criança para entender esse universo e perceber que elas – as crianças – “de um modo geral, parecem ser mais criativas porque não temem o erro como os adultos” (PEDRIVA, 2018, p. 26).

A teoria Histórico-Cultural mostra que a criança é um ser capaz de estabelecer relações e de se desenvolver num processo em que as aprendizagens impulsionam o desenvolvimento das qualidades humanas. Ou seja, a potencialização do desenvolvimento cultural e psíquico na infância é possível pela experiência de práticas lúdicas e plásticas.

Dessa forma, conforme esclarece Vigotski (1930, on line), a educação deve ser o centro da transformação humana, a base para a formação do sujeito histórico. Assim, educar na visão de Vigotski “é realizar um mergulho teórico-filosófico que demanda reflexões e conhecimentos para além da realidade em que vivemos, seja ela econômica, ideológica ou histórica, do nosso mundo capitalista ocidental de herança cartesiana” (PEDRIVA, 2018, p. 18). Nessa perspectiva, a leitura de mundo pela fresta histórico-filosófica e ideológica permite que se veja a educação sob outros olhares, assim como o ser humano, como o ensino, o professor e o seu papel, a escola, “o tempo e os modos de aprender, entre outras demandas do espaço e do fazer pedagógico” (IDEM, p. 18).

A influência da teoria Histórico-Cultural tem motivado muitos professores brasileiros de diferentes componentes curriculares a “repensar modelos individualistas, ir além deles e estabelecer [...] práticas de espírito coletivo que visem à transformação

social” (PEDERIVA, 2018, p. 20). A educação musical é tratada por Vigotski como uma prática educativa imprescindível na educação infantil. Convergindo com as ideias renovadoras surgidas no início do século XX que questionaram o modelo conservatorial tradicional de ensinar música, confundindo ensinar com adestrar, no qual o aluno era apenas o objeto da aprendizagem, sem esclarecimento crítico e sem autonomia, “[...] Vigotski desmistifica [...] a crença que somente gênios ou artistas, denominados como dotados, poderiam criar. Assim, [para ele], uma educação pautada somente em processos imitativos, como tende de ser a nossa educação, não cumpriria sua função” (PEDERIVA, 2018, p. 25).

No âmbito da educação musical escolar, a infância deve ser pensada como o momento de se promover o desenvolvimento das práticas musicais alicerçadas na vivência plena da imaginação, da fantasia e do brincar da criança. É importante que se tenha a clareza de que todas as ações desenvolvidas nessa etapa da educação são significativas para a ampliação e fusão entre os elementos do universo real com os do mundo imaginário da criança, a partir de ações educativas, cuja finalidade é oportunizar o exercício da criação. E é nesse sentido que este estudo detalhará a educação musical sob o olhar Vigotskiano e arguições de alguns estudiosos e pesquisadores dessa teoria, mostrando como a perspectiva Histórico-Cultural enxerga a importância da música na formação da criança, inserida numa proposta de educação escolar emancipatória que garanta o direito à fruição estética de crianças desde a creche à pré-escola.

As mudanças de concepções pedagógicas na educação musical: um recorte histórico

Apesar de poucas evidências escritas e/ou sonoras a respeito da música entre as civilizações antigas, infere-se que o ato imitativo foi um dos primeiros aprendizados musicais humanos. Com o desenvolvimento cultural dos povos, a música passou ser ensinada de geração a geração, tornando-se elemento constituinte na formação e na educação entre as sociedades antigas.

Assim, as transformações culturais alcançadas ao longo do tempo pelos povos do mundo lhes possibilitaram definir seus critérios educacionais, pensar seus modelos e currículos de educação musical e com quais propósitos esses formariam seus cidadãos:

ou se numa perspectiva coletiva, na qual todas as camadas sociais teriam acesso, ou privilegiando apenas a elite dominante. Esse raciocínio permite que se visualize os vários estágios educacionais e ideológicos pelos quais passaram o ensino da música até a atualidade.

O ensino da música foi totalmente reformulado com o advento do Iluminismo, no século XVIII. Enquanto na Idade Média o seu ensino esteve sob a chancela do Cristianismo, a partir da segunda metade do período setecentista, a música passou a integrar a formação da burguesia numa escola de princípios laicos. Manteve-se, porém, toda a austeridade e método criados pela Igreja, assim como a ideia de que a música era privilégio de poucos e que seria necessário ter dom para aprendê-la.

Esse pensamento ficou por tanto tempo arraigado na educação europeia que, na virada do século XIX para o XX, o panorama da educação confundia ensinar com adestrar, no qual o aluno era apenas da aprendizagem, sem esclarecimento crítico e sem autonomia. E o ensino da música naqueles períodos era ainda mais preso à pedagogia tradicional em função de ela ser o modelo pedagógico dominante.

O modo de ensinar música nos conservatórios, por exemplo, privilegiava a técnica performática e o virtuosismo. Entendia que a prática musical não deveria ser acessível a todos, pois o indivíduo careceria de dom e de talento para executar os clássicos.

Paulatinamente, contrárias a esse pensamento, as novas visões sobre educação vinham ganhando destaque. Com isso, olhares inovadores de ensino foram determinantes logo no início do século XX. Essas concepções revolucionárias tiveram suas bases influenciadas pelas ideias de filósofos e educadores que, em séculos anteriores, iniciaram a ruptura com o modelo de educação tradicional como Kant, Rousseau, Montessori etc.

O novo panorama motivou vários músico-educadores a experimentarem outras práticas, a construir novos currículos, transformando o ensino de música por todo o mundo. Surge, assim, a educação musical, influenciada pela psicopedagogia, que encorajou a sociedade europeia a pensar uma educação mais coletiva em detrimento do individualismo predominante no século XIX. A proposta de ensino tradicional de música é deixada de lado, na medida em que novas experiências de práticas docentes no campo da educação musical ganham espaço.

No Brasil, quando se fala em educação musical, percebe-se a existência de duas linhas de compreensão: a conservatorial, que visa tonar o aluno em musicista, partindo do pressuposto de que para se aprender música é necessário ter dom, ritmo, primando pelo pragmatismo e entendendo o aluno como objeto do aprendizado; e a proposta de educação musical motivada pelos métodos ativos de músico-educadores europeus do início do século XX, como Kodaly, Dalcroze, Carl Orff etc. Esta vertente de ensino da música desmistificou a ideia de virtuosismo e individualismo, difundindo uma educação musical que em suas práticas passou a utilizar os sons corporais e o ritmo, recusando, inicialmente, o domínio da linguagem musical, promovendo o lúdico para iniciar a criança, o jovem e o adulto no universo sonoro.

Penna (2014, p. 49), entende que a educação musical

[...] Leva à musicalização do indivíduo, tornando-o sensível à música, garantindo, assim, uma aprendizagem significativa, pois concebe a musicalização [...] como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente - o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante.

E sobre musicalização, nos RCNEI¹ (1998, vol. 03), Brito (2003, p. 116) alude que:

Musicalização infantil é o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas por meio de canções, jogos, danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em conjuntos instrumentais.

Partindo desses dois pontos de vista, pode-se dizer que a musicalização se constitui na metodologia geral do ensino de música na escola. Na citação de Penna (2014), os termos “aprendizagem” e “apreensão da linguagem musical” atraem implicitamente a necessidade do ensino, isso porque não se pode pensar educação desprovida do termo “ensino” e “aprendizagem”, independente se essa educação for escolar ou não. Toda ação de educar requer o ato de ensinar, é claro que se esse “ensinar” tiver ênfase na humanização (Vigotski 2009) e se comprometer em “inserir [o

¹ Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

aluno] em seu meio sociocultural de modo crítico e participante”, se estará valorizando a vivência sociocultural dos alunos (grifo nosso).

Há uma certa confusão entre alguns professores na compreensão semântica dos termos educação musical e educação musical escolar. Tratam-se de duas propostas pedagógico-musicais nas quais a primeira tem uma significação mais geral, quanto ao seu espaço difusor, informal ou não formal. Já a educação musical escolar alude ao trabalho com a música nos ambientes escolares, em espaços formais de educação básica e em escolas especializadas. A expressão educação musical, portanto, nem sempre pode implicitamente contemplar um significado que garanta que ela seja uma prática escolar.

A teoria Histórico-Cultural compreende a educação musical como uma unidade dialética entre educação e música, que se ocupa do desenvolvimento da musicalidade humana como atividade educativa, desenvolvimento esse que “é impulsionado primeiramente por meio de experiências que acontecem na vida ou na unidade educação (vida)-música” (GONÇALVES, 2017, p. 246). Para esse autor, Vigotski (2009) mostra que a experiência da música na educação deve ser humanizadora, no sentido de olhar o ser humano de modo pleno, fazendo com que a educação musical possa difundir os aspectos de criação, imaginação, experiências musicais etc.

Nesse sentido, a educação musical escolar na etapa da infância necessita que o professor deve oportunizar a seus alunos o exercício da imaginação musical, proporcionando-lhes a possibilidade de criarem música, desconstruindo a ideia conservadora de que apreciar, fazer e fruir música não seja uma capacidade comum:

Todos somos criadores musicais porque igualmente todos somos seres musicais. Esta é a regra e não a exceção! Nesse sentido, a liberdade musical se torna, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, condição **[sem a qual não pode ser]** para o exercício da criação musical. Conforme a teoria aqui engendrada com base na teoria de Vigotski, as experiências musicais engendram a imaginação e a criação musicais e vice-versa. Com elas, estabelecem uma relação extremamente dinâmica, dialética (GONÇALVES, 2017, p. 248. Grifo nosso)

Isso porque, quanto mais a criança vai descobrindo musicalmente o mundo, mais experiências ela vai vivenciando e sua relação entre o imaginar e o criar vai tornando-se cada vez mais cristalizada. Assim, a base da imaginação musical é a experiência que vai sendo construída no indivíduo, alicerçada na reprodução musical anteriormente vivenciada por ele.

Gonçalves afirma também que a educação musical é uma atividade cristalizada no que Vigotski (1999) chamou de “unidade dialética educação-música” e que em sua teoria engloba problemáticas presentes na arte musical como: experiência, vivência, criação, imaginação, combinação, reprodução e emoção (musical), além do sentimento estético-musical e a catarse musical. Para ele,

A perspectiva histórico-cultural une o que a educação musical parece ter separado: a arte da música (enquanto estética) da educação. A teoria histórico-cultural de Vigotski une o estético ao educativo. Por isso, o termo educação estética passa a fazer muito sentido nessa vertente teórica. Compreender a educação musical enquanto educação estética é relevar todos os fundamentos educativos e estéticos que a teoria em tela nos propõe. É constituir uma educação musical calcada nessas bases (GONÇALVES, 2017, p. 246).

Assim, o autor define educação musical como a área que se traduz pela educação do desenvolvimento da musicalidade humana ou a arte da música como atividade educativa. Para ele, o que impulsiona o desenvolvimento de um sujeito pela educação musical no espaço escolar ou fora dele são as experiências que ocorrem na sua vida ou na unidade educação-música.

Para Gonçalves, há três dimensões norteadoras do desenvolvimento social do sujeito: a histórica, a cultural (alheia) e a individual, sem as quais “nenhuma educação musical poderá ser adequada se renegar pelo menos uma dessas dimensões da experiência musical” (idem, p. 248). Nessa discussão, ele adverte que se cada indivíduo negar qualquer uma das dimensões citadas, conseqüentemente negligenciará todas as três experiências musicais que constituem o ser humano, pois são elas que marcam a direção do sujeito no caminho do processo social de desenvolvimento musical na cultura. Essas práticas musicais são possíveis porque existe uma musicalidade social que antecede o nascimento e prossegue após ele.

No processo de interação cultural, a experiência musical possibilita ao ser humano aprender com os outros. Surge nessa relação a ZDMR (Zona de Desenvolvimento Musical Real), sendo aquilo que já se atingiu como realização, pelo auxílio de outras pessoas (amigo, professor, pai, mãe etc.) e a ZDMI (Zona de Desenvolvimento Musical Iminente), compreendida como aquilo que se está próximo de realizar musicalmente, mas que ainda não se conseguiu fazer. Exemplificando a afirmação de Gonçalves (2017) a respeito da ZDMR, pode-se aproximar a ZDMR com

a ZDR (Zona de Desenvolvimento Real) e a ZDMI com a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). O autor declara que é na ZDR onde estão os saberes que a criança já internalizou, portanto já aprendeu por intermédio da interação com sujeitos mais experientes e a ZDP será um acesso ainda a ser alcançado. Um saber que a criança tem capacidade de aprender, mas que ela ainda não sabe.

Exemplificando, numa aula de música com crianças, para que o professor lhes conduza da ZDMR para a ZDMI ele precisará provocar a interação entre o saber real com o saber potencial. Por exemplo: os alunos de uma turma do Pré I (4 anos) aprenderam a cantar a música que o compositor Dércio Marques fez para o poema Leilão de jardim de Cecília Meireles (ZDMR), mas a professora quer ensiná-los a fazer uma coreografia da música, na qual as crianças farão um jogo rítmico utilizando palmas e batidas com os pés de forma sincronizada (ZDMI). O processo que os conduzirá a isso será resultante da interação entre o conhecimento real (ZDMR) com o conhecimento potencial (ZDMI) que os fará aprender a cantar e a fazer a coreografia proposta pelo professor. Assim, nessa atividade, envolvendo o professor e as crianças, quanto mais motivadora e dinâmica for a interação, mais qualitativa será a aprendizagem.

Por isso, o nível de internalização da experiência musical tende a tornar-se cada vez mais independente no ser humano a ponto de ele expandir progressivamente e de determinar regularmente um elo entre essas duas Zonas de Desenvolvimento Musical.

Gonçalves; Ramalho; Amorim; Martinez (2018, p. 105) argumentam em favor de uma educação musical escolar que

[...] parta da certeza de que todos seres humanos têm uma musicalidade biologicamente herdada e culturalmente desenvolvida, onde não se confunda domínio da técnica instrumental com vivência musical, ensino profissionalizante de música como necessidade *sine qua non* para o desenvolvimento musical dos indivíduos.

O argumento desses autores mostra suas crenças do que seja educação musical escolar: uma proposta humanizadora e que não limita o sujeito a apropriar-se do conhecimento por adestramento. Para eles, as aulas de música nos espaços escolares, em sua maioria, promovem a noção do adestramento, priorizando a repetição intensa de exercícios musicais nos quais professores aferem conceitos quantitativos alusivos aos erros e acertos dos alunos. Vigotski (2007, p. 371) alerta que “é o animal não humano que se limita a aprender ou assimilar tão somente por adestramento”. Ele acredita que a

educação deve ser “uma ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo” (VIGOTSKI, 2010, p. 77).

Todas as abordagens discutidas até aqui mostram a visão da teoria Histórico-Cultural sobre educação musical escolar e como o seu desvelamento pode contribuir positivamente na formação de crianças², privilegiando a criatividade, a fantasia, a imaginação e o brincar. Porém, para que esses atributos possam ser seguidos pelos professores dessa etapa de ensino, é necessário que eles conheçam o sujeito ativo da educação infantil: a criança.

A criança na Educação Infantil: um sujeito de seu tempo

Mello (2007) compreende que é na infância que há o desvendamento do mundo, que se revela pouco a pouco à criança em toda a sua complexidade e que a criança precisa internalizar as qualidades humanas que não são naturais, mas necessitam ser adquiridas por ela pela vivência no meio social e natural. Assim, a autora define infância como “O tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (MELLO, 2007, p. 90).

A autora alerta ainda que, até os 06 anos, a criança precisa estar num meio propício para que ela viva intensamente a formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis aos olhos, para que se possa entender o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas, sem que esse período sofra encurtamento ou seja interrompido. Para ela,

[...]em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar (MELLO, 2007, p. 91).

Folque (2017) defende que a criança ocupa um papel nuclear dentro do processo

² A BNCC classifica as crianças de acordo com sua idade. Os bebês compreendem crianças de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas são aquelas com idade de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. E crianças pequenas são as que têm de 4 a 5 anos e 11 meses.

ensino-aprendizagem na educação infantil, compreendendo da creche à pré-escola. Assim, ela enfatiza que a criança não pode ocupar o centro nem estar à sombra, mas inserida no meio social com os outros, ocupando o seu lugar no mundo, pois ela é apenas parte da emaranhada teia social. Partindo desse pensamento, “a aprendizagem verifica-se então quando a participação legítima periférica dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para a prática da comunidade lhes permite assumir um papel de participação plena” (FOLQUE, 2017, p. 53).

Nesse sentido, a criança vai protagonizando mudanças conforme sua participação nas atividades propostas no espaço escolar, revelando uma transição participativa de periférica para plena. Para Folque, essa mobilidade de participação vai sendo mudada à medida que o protagonismo da criança vai aumentando.

Uma problemática levantada pela educadora portuguesa refere-se à forma como as crianças são inseridas nas sociedades dos principais centros urbanos portugueses nos dias de hoje. Segundo ela, retiram-se as crianças da vida comunitária, colocando-as em creches, escolas infantis ou as deixam em casa sob a guarda de uma cuidadora. Assim,

[...] Vivemos em sociedades em que separamos os seres humanos das diversas idades em diferentes instituições mais ou menos confinadas e com atividades específicas para cada grupo etário tem implicações nos processos de aprendizagem que ocorrem e no lugar que a criança ocupa nesse processo (FOLQUE, 2017, p. 55).

Conforme ela afirma, esse modelo que segrega às crianças a educação escolar por idade é o mais adotado no mundo. E isso impacta negativamente, pois as atividades desenvolvidas, no espaço escolar, perdem a essência quanto ao verdadeiro papel da escola, que é formar humanos críticos, esclarecidos para que alcancem, pelo esclarecimento a autonomia. Esse processo já deve iniciar na educação infantil. Dessa forma, a separação das crianças distanciadas do seu desenvolvimento tem como consequência a perda da perspectiva da expansão de atributos humanos diversos.

[...] Considero urgente combater a fragmentação do conhecimento, mantendo a multidimensionalidade da atividade humana [...]. [pois] se o separar estas dimensões enquanto objetos de investigação não é considerado adequado, pensamos que na vida quotidiana ou na vida da escola esta separação se torna ainda mais problemática (FOLQUE, 2017, p. 58).

Nota-se que a influência do modelo escolar tradicional ainda é muito presente

em Portugal. O que não difere da realidade escolar brasileira. No sentido de romper com essa forma tradicional de pensar atividades por faixa etária, a pesquisadora propõe que tanto as creches quanto a pré-escola atentem para três momentos: **a organização de grupos de heterogeneidade etária**, na qual as ações evidenciem espontaneamente vários graus de dificuldade, proporcionando novas possibilidades de aprendizado; **as saídas frequentes na comunidade**, onde as crianças têm probabilidade de interação com o mundo e a vida, com pessoas diversas e vivências diversas.

Assim, a relação da criança com o mundo externo já ocorre quando ela está fora do ambiente escolar, porém atividades escolares que oportunizem a experiência, por exemplo, de uma ida de crianças a um museu, segundo a autora, ampliará seus repertórios de vida.

Como terceiro momento, Folque (2017, p. 60) sugere

[...] a necessidade de que os adultos que trabalham nas creches e pré-escolas façam coisas interessantes e que envolvam as crianças para que possam despertar o seu interesse, assumindo progressivamente responsabilidade na atividade, contribuindo com o seu modo próprio de olhar o mundo e de produzir significações.

A situação acima mencionada toma como exemplo uma série de ações desenvolvidas por agentes ativos no processo educacional dentro de um espaço escolar de educação infantil como a produção da alimentação pelo pessoal da cozinha, de jardinagem e até os momentos de preparação do espaço escolar pelos professores. A estudiosa adverte que quase sempre essas atividades são mantidas afastadas das crianças, impedindo que elas possam ter um momento de vivência, ora ajudando na atividade da produção de seu alimento, ora auxiliando a regar ou plantando uma muda no jardim, ou mesmo ajudando os professores na decoração da sala de aula. Para a educadora, isso representa experiências que desenvolvem nas crianças condições para que elas possam transcender a novos saberes, com um grau maior de complexidade em relação às atividades meramente propostas pelos professores em sala de aula.

Nesse sentido, o docente da educação infantil deve ser conhecedor de seu papel para melhor compreender as crianças, enquanto sujeitos, dentro do processo educativo. Deve transcender ao jargão da pedagogia tradicional que compreendia a criança como uma folha de papel em branco a ser preenchida pelo professor. Neste sentido, cabe a questão: qual o papel do professor da educação infantil?

O papel do professor

Educar na perspectiva Histórico-Cultural é estabelecer uma relação de troca de experiências entre seres humanos. O princípio do aprender consiste na conscientização da importância das pessoas na relação consigo e com os outros. Assim, “a atividade educativa [será entendida] como uma ação para o desenvolvimento cultural, como educação das formas superiores de conduta” (PEDERIVA, 2018, p. 22). E mais, por meio do enfoque histórico e cultural, pode-se pensar uma educação em que o professor proporcione que o aluno se aproprie a cada degrau escolar dos instrumentos da cultura humana, criando condições para que essa experiência escolar se torne possibilidades e não limitações. E para que isso ocorra – o trabalho pedagógico – Vigotski (2010) mostra que é necessária uma educação holística, global, contrapondo-se ao

[...] modelo fragmentado pelo qual a nossa educação está organizada, principalmente no trabalho com a criança, que não separa o mundo em “caixinhas”. Nossa educação ainda possui uma roupagem escolarizada, que fragmenta as atividades humanas em conhecimentos engessados em si mesmos, tratando-os de forma altamente racionalizada e serial (PEDERIVA, 2018, p. 24).

No manuseio com as artes e em especial com a música nas atividades com crianças, Gonçalves (2017) discorre que deve ser retirada do professor qualquer pretensão de domínio da experiência do outro ou a detenção exclusiva dos fazeres e realizações musicais, mas como poderá dar-se o ensino de música nesse caso? Eis um dilema bastante complexo de se resolver no contexto de uma sala de aula em qualquer etapa da educação escolar. Gonçalves (2017, p. 250) entende que “o educador musical deve ter a postura de aprender a se desenvolver musicalmente com as suas experiências musicais advindas de seus alunos e alunas”.

Logo, o professor é o organizador das práticas e do espaço social e, no caso de uma aula de música, ele organizará, também, o espaço musical. Caberá a ele oferecer e promover todas as condições e possibilidades para uma boa interação da educação pela música com seus alunos, considerando “a unidade de afeto intelectual dos indivíduos, suas experiências simultaneamente individuais, culturais (alheias), históricas, suas imaginações musicais [e que esse espaço possa cristalizar as] imaginações musicais” (GONÇALVES, 2017, p. 250. Grifo nosso). O espaço escolar deve ser um lugar

colaborativo, um ambiente que ofereça uma relação entre sujeitos sem uma estrutura centralizadora.

O educador não pode ser compreendido como um facilitador que somente provoca e acompanha numa sala de aula a criança em seu desenvolvimento. Isso precisa ser superado, pois não se vive mais na fase da arte como livre expressão, e sim da arte como conhecimento e a sala de aula nunca foi o único espaço impulsionador de desenvolvimento. Para Vigotski (2010), o desenvolvimento do ser humano não ocorre somente dentro dos espaços escolares, mas a todo instante na vida.

No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. (VIGOTSKI, 2010, p. 456)

Nessa perspectiva, o professor é o agente de transmissão dos resultados do desenvolvimento histórico à criança, destacando os atributos da produção cultural humana, possibilitando assim novos saberes que comporão o repertório do desenvolvimento psíquico dela. Assim, ensinar suplanta a concepção tradicional, pois promove uma mediação refletida e racional do educador, possibilitando a esse sujeito em formação a apropriação da herança da grande cultura produzida pela humanidade. O papel do professor da educação infantil visa, assim, impulsionar e orientar o desenvolvimento psíquico de crianças de 0 a 5 anos.

Por outro lado, a cultura educacional brasileira ainda vê o profissional da educação infantil com certa desvalorização, concebendo o professor como aquele que está ali (na creche) só para cuidar e brincar com as crianças pequenas. O professor da educação infantil é, no entanto, um profissional que cumpre um papel de extrema relevância, pois está em suas mãos o início de todo o processo de formação da personalidade da criança, assim como o preparo dela e a sua educação para a vida.

A educação, no sentido de formar sujeitos críticos, precisa ter início na infância. Nessa etapa da vida escolar a educação já deve ser uma “prática de liberdade e um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade” (FREIRE, 2016, p. 55).

Saber avaliar a criança, perceber o seu desenvolvimento e quais atividades podem corroborar para o seu progresso, são alguns dos desafios que, se o professor não

tiver uma formação voltada para compreender a criança como um sujeito de seu tempo, sua atuação poderá não lograr os resultados esperados.

É fato que, no passado, para se trabalhar na educação infantil não precisava ter formação superior e que até pouco tempo esse espaço era plenamente dominado por mulheres – e ainda é em grande parte do Brasil. De modo geral, bastava ser mulher e saber cuidar de crianças. Assim, os saberes que os professores dessa época traziam do âmbito doméstico eram aplicados nas creches. Hoje é muito diferente a educação infantil do que foi até 30 anos atrás. Há muita distinção entre pensar a educação de crianças pequenas a partir do ambiente doméstico com educar um grupo de crianças num espaço coletivo, como é o caso da creche e da pré-escola. A posição de Mello (2007, p.2) a esse respeito, corrobora para cristalizar esse raciocínio:

[...] É nova a educação das crianças pequenas em ambientes coletivos extrafamiliares, estamos aprendendo as formas mais adequadas de fazê-la. E, para isso, temos que considerar a especificidade da relação das crianças pequenas com o mundo dos objetos, com os adultos, enfim, com o mundo da cultura que a criança encontra ao nascer. Em outras palavras, é preciso considerar a especificidade de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Mello (2007, p.1) aponta ainda duas concepções que discutem o papel do professor na educação infantil:

Por um lado, apresentam-se os defensores da abordagem pedagógica que destaca o protagonismo da criança na constituição do que denominam cultura da infância e, por outro, aqueles que têm enfatizado o papel essencial da apropriação pela criança da cultura histórica e socialmente acumulada e que tem o/a professor/a como elemento essencial nesse processo.

A autora mostra que essas duas visões substanciam os novos olhares sobre as práticas educativas de professores na educação infantil, construindo novas formas de entender a criança, demonstrando capacidade de dar sentido tanto aos objetos quanto às pessoas que as rodeiam, ou seja, a criança é capaz de interpretar o mundo ao seu modo. Mello (2007) ainda acrescenta que o entendimento sobre o papel do professor na escola da infância precede da forma de se entender a criança, um ser humano e de como se observa o seu desenvolvimento.

Os professores que atuam na educação infantil, portanto, precisam apresentar às crianças as diferentes linguagens de expressão: a música, a dança, a fotografia, a escultura, o desenho, a pintura, sempre com a perspectiva de que essas linguagens sejam

utilizadas para expressar vivências, não com fins de imitação ou para apresentações em datas comemorativas (COSTA; MELLO, 2017).

A música, ao se transformar em mecanismo educativo, precisa estar na escola das crianças e na dos adultos, inclusive nas instituições formadoras de professores e professoras. Mas para isso, é preciso romper com a “hierarquia e a relação vertical que muitas vezes se instala no processo educativo”. Martinez (2017, p. 67, grifo nosso) defende que “desde o nascimento [...], a criança está imersa em relações sociais permeadas por experiências [que] contribuem para o seu desenvolvimento”. Assim, a professora ou o professor da educação infantil deve ser conhecedor dessas etapas para melhor compreender as crianças dentro do processo educativo. Ao desconsiderar a capacidade intelectual da criança, possuidora de inúmeras experiências adquiridas, os educadores da infância estarão contribuindo para que a ‘cerca alta’ continue a crescer.

Apesar de o ator principal hoje das práticas educativas ser o aluno – e no caso da educação infantil, a criança – é necessário que o professor seja um profissional repleto de responsabilidades. Se antigamente cristalizou-se uma visão equivocada de que a educação de crianças era algo que não dependia de planejamento, bastando zelar e cuidar delas, sem necessariamente se pensar num currículo para a sua formação, hoje, a criança ganhou o direito a uma educação pensada para ela, dando suporte não apenas ao seu ingresso no ensino fundamental, mas desvendando novos saberes que, somados às outras experiências que ela adquire fora do espaço escolar, resultarão em autonomia e emancipação no contexto histórico e social.

Considerações finais

Nas últimas décadas, pesquisadores da educação musical vem amplamente desenvolvendo estudos e pesquisas sobre a importância da presença da música no currículo da educação básica das escolas brasileiras. Por várias partes do país têm-se intensificado debates em congressos, seminários, encontros de arte-músico-educadores promovidos por entidades afins como ABEM³, ANPED⁴, ANPPOM⁵ e instituições

³ Associação Brasileira de Educação Musical.

⁴ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

⁵ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

superiores de ensino públicas e privadas que oferecem cursos de licenciaturas em música e em pedagogia, debatendo e publicando trabalhos acerca desse tema. E mais recentemente, em função da pandemia, mesas redondas e eventos virtuais vêm, também, discutindo essa pauta.

Embora haja todo um engajamento de autores, pesquisadores, professores e estudantes em torno dessa discussão, o que se percebe é mais uma luta isolada entre os defensores do cumprimento da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas contra gestores, coordenadores municipais e estaduais, diretores de escolas e grande parte da sociedade, ignorando e compreendendo como não prioritário esse direito. Dessa forma, as práticas musicais continuam na maioria dos estados brasileiros a ser confundida com entretenimento, brincadeiras, jogos e diversão.

Assim como todas as artes, a música continua a ter função decorativa, sendo convocada para as datas comemorativas e festas dentro do calendário escolar; função utilitária, ou seja, apenas como meio e não como fim em si mesma, quando, na verdade, ela deveria estar inserida obrigatoriamente no currículo da educação básica escolar pela importância dos resultados que ela pode proporcionar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Reforça-se a sua importância no ensino, na formação omnilateral humana, pelo fato de que a experiência estético-musical é um elemento essencial na formação de sujeitos numa sociedade participativa, cidadã, permitindo às crianças uma experiência estética que transcenda o automatismo, o imediatismo, o senso comum e que não, simplesmente, seja um instrumento de decoração e entretenimento.

Essa é a justificativa mais próxima do que defendem teóricos como Vigotski (1991; 1930; 1999; 2007; 2009; 2010) e Freire (2016), pesquisadores renomados da educação musical no país como Queiroz (2020), Mello (2007) e Pederiva (2018). Todos atribuem à música o valor de ser um instrumento de transformação social e uma dimensão essencial do humano em sua formação, uma extensão especial da experiência vital e existencial dos homens.

O direito do aluno ao conhecimento universal é um dever da educação, e nele se inclui a música. Desse modo, se estará pensando na educação para as pessoas, direcionada a essas pessoas e, assim, se pensará numa prática educativa participativa, na

democratização da educação musical escolar. Porém, essa transformação só será possível à medida que gestores públicos possam implantar nas escolas projetos de educação musical a longo prazo com investimento de recursos físicos, pedagógicos e humanos; investindo em capacitação e realizando concursos, oferecendo vagas para professores de música a todas etapas do ensino básico. Enfim, fomentar ações supra governos, gerenciadas pela secretaria de educação, através de uma coordenação de música em suas respectivas etapas de ensino.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília, DF, 2008a, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

_____. **Lei 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>>. Acesso em: 29 março. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. de R. **Metodologia do ensino da Arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FOLQUE, M. A. A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na cidade de Évora. **POIÉSIS – Revista do programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Unisul, Tubarão**, v.12, n. 21, p. 32-56, 2018.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. Brasília, 2017. Projeto de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

GONÇALVES, A. C. A. B; RAMALHO, M. L. D; AMORIM, R. R. S de; MARTINEZ, A. P. de A. Contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para uma epistemologia da educação musical contemporânea. In: PEDERIVA, P. L. M; BARROS, D; PEQUENO, S. (org.). **Educar na perspectiva Histórico-Cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 103-117.

LIMA, E. A. de.; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A da.; MELLO, S. A. (org.) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1 ed. Curitiba, PR: CVR, 2017. p. 115-128.

MARTINEZ, A. P. de A. **Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília 2017. 307 pp. Acesso em 08/02/2019. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31631/1/2017_Andr%C3%A9iaPereiradeAra%C3%BAjo.pdf

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007

PEDERIVA, P. L. M. Educação na perspectiva Histórico-Cultural. In: PEDERIVA, P. L. M; BARROS, D; PEQUENO, S. (org.). **Educar na perspectiva Histórico-Cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 17-32.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo, Ática, 2009.

_____. **Pensamiento y habla**. Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Calihue, 2007.

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Transformação socialista do homem**. Tradução de Nilson Dória. Disponível em <https://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. acesso em: 4/08/2020.

Recebido: 14/11/2020. Aceito: 25/11/2020.

Autor:

Raimundo Nonato Aguiar Oliveira - Mestre em Educação (2019) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Graduado em Letras (2001) pela Universidade Federal do Pará e em Educação Artística (2003) pela Universidade do Estado do Pará. Docente e coordenador adjunto do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus de Santarém/Pará.

E-mail: nato_aguiar@yahoo.com.br