

*“CADA UM É DE UM JEITO, CADA JEITO É DE CADA UM”: GÊNEROS  
MUSICAIS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL*

Darcy Alcantara Neto<sup>1</sup>

Elis Beatriz de Lima Falcão<sup>2</sup>

Pedro Ivo Natalli<sup>3</sup>

Marcelo Dutra Coutinho<sup>4</sup>

**Resumo:** Com base no projeto “Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um” desenvolvido na turma do grupo 5 do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes, apresentamos um relato de experiência de intervenções de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Música. Problematizamos a relação entre diversidade, gêneros musicais e o trabalho com a música na educação infantil. Descrevemos as etapas envolvidas em uma atividade de apreciação musical: do diagnóstico das canções favoritas à discussão com as crianças e reflexão sobre a arbitrariedade de classificações como “música de menino” ou “de menina”. Ao final, apontamos caminhos futuros para o desenvolvimento e aprofundamento do tema, na atuação dos bolsistas de iniciação à docência.

**Palavras-chave:** Diversidade; Gênero musical; Educação infantil; Pibid Música.

---

<sup>1</sup> Mestre em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor adjunto no Departamento de Teoria da Arte e Música (DTAM/Ufes) e coordenador do Pibid Música Ufes. [darcyalcantaneto@gmail.com](mailto:darcyalcantaneto@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes e supervisora do Pibid Música Ufes. [beatrizelis@hotmail.com](mailto:beatrizelis@hotmail.com).

<sup>3</sup> Graduando no curso de Licenciatura em Música da Ufes e bolsista de iniciação à docência do Pibid Música Ufes. [pedrosn93@hotmail.com](mailto:pedrosn93@hotmail.com).

<sup>4</sup> Graduando no curso de Licenciatura em Música da Ufes e bolsista de iniciação à docência do Pibid Música Ufes. [marcelomusicoc@gmail.com](mailto:marcelomusicoc@gmail.com).

## Introdução

Em nossa época, acreditamos ser imprescindível possibilitar às crianças o desenvolvimento da percepção de si mesmas, com suas individualidades, diferenciações culturais, étnico-raciais e de gênero. Em outras palavras, na atuação na educação básica, devemos possibilitar o reconhecimento e valorização de diferenças entre os seres humanos, com relação às diferentes culturas, à cor da pele, os comportamentos, os gostos, e as ideias, dentre muitos outros aspectos.

De certa forma, as produções musicais das diversas sociedades e grupos culturais, e sobretudo a maneira como os seres humanos se relacionam com a música, ilustram muitas dessas diferenças. A formação do professor de música para a atuação em espaços escolares formais, no entanto, nem sempre incorpora esta preocupação com a diversidade e a multiplicidade de práticas, produções e atitudes diante da música. Com o objetivo de analisar, sob um viés multicultural, o repertório presente na formação inicial de professores de três Instituições de Ensino Superior no Rio de Janeiro – a saber, o Conservatório Brasileiro de Música (CBM), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Santiago e Ivenicki (2017) discutiram o lugar da diversidade musical nas licenciaturas, questionando: “qual música forma o(a) professor(a) de música?”. Sob o olhar teórico do multiculturalismo, que privilegia a pluralidade cultural, o texto argumenta que “um dos principais itens que compõem o currículo de Música, seja na formação de professores(as) ou nas aulas da educação básica, é a própria música utilizada durante as aulas” (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 188-189). Em outras palavras, “existe uma tendência em se ensinar da mesma forma que se aprendeu” (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 191).

O “eruditismo” na formação do professor de música seria, assim a característica principal desta formação, em termos de repertório, nas graduações investigadas: “a música ‘erudita’ funciona como uma espécie de ‘espinha dorsal’ dos cursos, aparecendo como uma musicalidade padrão, que tem, de certa forma, espaço assegurado nos

currículos, podendo ou não ser acompanhada de outras musicalidades” (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 192). Os autores, respaldados em numerosa literatura no campo da educação musical, defendem, em contraponto, que a formação do licenciando se aproxime da cultura musical de seus futuros estudantes e “para isso se faz necessário que músicas ‘populares’ e midiáticas dividam espaço com a chamada ‘música erudita’” (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 195).

O multiculturalismo, identificado como um campo teórico e político, torna-se então “uma alternativa para o enfrentamento das diversas formas de discriminação, preconceito e desigualdades, que pode corroborar para o surgimento de uma sociedade mais igual, justa, solidária e democrática”, e os autores demonstram o porquê:

Em sua esfera teórica, o multiculturalismo levanta uma série de reflexões e teorias que buscam desconstruir estereótipos negativos de diversos grupos historicamente marginalizados (como negros, homossexuais, mulheres etc.), bem como examina a possibilidade de se cunhar currículos e práticas educativas que valorizem diversos tipos de conhecimentos e que sensibilizem os(as) discentes, a fim de que percebam as diferenças culturais como um aspecto positivo (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 189).

Como docentes atuando em espaços de educação formal, testemunhamos corriqueiramente, no espaço da sala de aula, certas falas que reforçam associações entre produções musicais e marcas identitárias, conceitos e preconceitos que estão incorporados nos sons e nos significados que atribuímos a eles. Na educação infantil, alguns dos exemplos mais comuns são afirmações feitas após atividades de escuta musical, como por exemplo: “essa música é de menina”, ou ainda “essa música é de menina porque é lenta”. Incomodados por associações como esta, que com frequência se perpetuam na fase adulta como representações sociais bastante estabelecidas em nossa sociedade, consideramos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Ufes, mais especificamente o subprojeto Música, poderia

contribuir, por meio de sua atuação junto ao Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes, para a reflexão e proposição de atividades que tematizassem a diversidade musical dentro da sala de aula, e propusessem – ainda que de maneira preliminar – uma discussão sobre questões de gênero na educação infantil.

## Contextualizando o projeto

A experiência foi vivenciada no Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes, uma unidade de ensino federal, localizada no município de Vitória (ES), no campus de Goiabeiras da Ufes, nos anos de 2016 e 2017. A turma era composta de 20 crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, e as intervenções aconteceram durante o desenvolvimento do projeto pedagógico denominado “Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um”.

O projeto foi concebido a partir da observação das interações das crianças com seus pares e com o ambiente, a fim de identificarmos seus interesses genuínos e as possibilidades de intervenção, pois acreditamos que a proposta pedagógica da educação infantil deve ser sistematizada pelo professor considerando também as necessidades e os desejos infantis, ou seja: o educador deve dialogar com a realidade das crianças. Concordamos ainda com Munanga (2005) que afirma ser imprescindível lançar mão de situações flagrantes surgidas no cotidiano da escola para se discutir de forma mais ampla a diversidade e de conscientizarmos os alunos (e nós mesmos, no exercício da docência) sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade.

Na verdade, desde o ano de 2016, observamos, nas interações e brincadeiras, que a diversidade era um tema a ser considerado prioritário no trabalho com esta turma, pois questões relacionadas ao convívio social começaram a emergir, de maneira séria e necessitando uma intervenção adequada. O ponto mais crítico ocorreu após se verificarem atitudes hostis de algumas crianças após a transferência para a turma, composta de alunos predominantemente pardos e brancos, de um aluno negro.

Observamos que, dos nove meninos, sete o rejeitavam nas brincadeiras, não queriam dar a mão nos momentos necessários, nem sentar perto na roda. Por parte de alguma meninas, observamos também o distanciamento em relação ao colega. Após reuniões pedagógicas na unidade de ensino, acreditamos que o fato poderia estar relacionado ao preconceito étnico-racial; no ano seguinte, recebemos outro aluno transferido, branco, e o mesmo parece ter sido melhor acolhido pelas crianças.

Em outra situação, observamos grande parte dos meninos não querendo sentar perto das meninas, “porque [iriam] virar meninas”, não aceitando brincadeiras, brinquedos ou músicas que identificassem como sendo do gênero oposto. Nas observações ouvimos ainda falas como: “menino não chora, só menina”, “menino mija, menina faz xixi”, “meninas cumprem mais combinados porque são mais calmas que os meninos”, dentre outras afirmações que demonstram a internalização precoce de construções estereotipadas sobre os gêneros.

Além das questões pontuadas acima, observamos também atitudes não apenas relacionadas a questão de gênero sexual, mas também em relação à aceitação do convívio com o que se julga diferente: nas preferências por músicas, comidas e esportes, por exemplo. A título de ilustração, no ano de 2016, foram realizadas intervenções pontuais para a reflexão sobre o futebol: seria este um esporte apropriado apenas para os homens? Esta discussão foi motivada pela leitura da obra infanto-juvenil “Menina não entra”, da autora Telma Guimarães; refletiu-se também acerca da diversidade na aparência corporal, a partir de outra obra, intitulada “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém.

Mais que considerar as falas das crianças como casos isolados ou atribuir responsabilidades particulares, devemos lembrar que “[c]omo a escola também é um local plural, ou seja, uma instituição compartilhada por pessoas de diversas origens e visões de mundo, também se torna um local propício ao surgimento de diversos tipos de preconceitos e discriminações” (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 189). Passa a ser central, portanto, a maneira como lidamos com as situações que emergem no/do cotidiano. Defendemos, assim, que o projeto deveria continuar no ano de 2017, para

contribuir ainda mais no diálogo com as crianças acerca das diferenças que nos constituem e nos inspiram, enquanto seres humanos e produtores de cultura.

A partir das observações descritas acima, propusemos então o exercício de conversar com as crianças, em círculo, sobre algumas das afirmações que exemplificam estereótipos sexistas, como “meninas são mais calmas”. Informamos também que iniciariíamos um projeto para conhecer, discutir e valorizar as diferenças entre as pessoas, materializadas nas preferências por certas músicas e brincadeiras, por exemplo. Na roda, questionamos: “será que meninos têm um jeito de ser e meninas outro? Será que meninos têm gostos e preferências iguais ou diferentes de meninos?”. Algumas crianças, em suas falas, demonstraram situações que rompiam com as construções anteriormente verificadas: que meninas podiam gostar de coisas que meninos também gostam e vice-versa; que meninas poderiam brincar de carrinho e de futebol; que o irmão brincava de boneca; que há “músicas que são de menino” e outras que são “de menina”. Um dos alunos declarou ainda que não gostava de brincar com “coisas de menina”. Na continuidade dos diálogos com as crianças, ouvimos também que balé era uma prática exclusiva de mulheres, mas que, como lembrado por outra aluna, existem homens que também dançam; que maquiagem é algo que só as mulheres podem usar; que futebol é um esporte só de homens, pois, na rua, só se veem meninos jogados (nesse momento um colega disse à aluna: “então você é um menino”); que o pai cozinhava e deixava ela brincar com seus bonecos de super-heróis; que somos diferentes “porque papai do céu fez assim”; e que só homem tocava bateria. Ao serem questionadas sobre as brincadeiras, as crianças apontaram que haveria brincadeiras adequadas apenas ao gênero masculino, como “lutinha”; que “brincar de bandido é só de menino”, mas que, como menino, gostava de brincar de casinha, desde que incorporando o papel do “cachorrinho”. Apenas uma menina afirmou que brincava com meninos e meninas, embora, no cotidiano da turma, verifiquemos que muitas das crianças brincam entre si, com gêneros misturados. Isto é, os discursos, em certos momentos, entram em contradição com as práticas.

Para concluir os diálogos acerca do tema, questionamos as crianças ainda sobre a cor da pele. Perguntamos: “temos cores diferente? Cada um então fale a sua cor”. Nesse momento algumas crianças falaram as cores de sua peles e uma criança negra disse que era amarelo, uma criança parda disse ser branca e outros disseram não saber a cor da sua própria pele. Por fim, questionamos se eles gostavam de sua própria cor da pele; uma criança disse que não gostava do marrom e outra que não achava bonito o branco; no entanto, a maioria não desejou comentar.

Os sentidos observados nas narrativas das crianças chamam nossa atenção para a necessidade de práticas pedagógicas que possibilitem “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p.25). Santana (2006, p. 29) destaca que no período que consideramos a educação infantil, ou seja, de zero a seis anos, as crianças constroem suas identidades e suas capacidades para representar o mundo, ao atribuir significados a tudo que as cercam. Assim, “conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período”.

Em consonância com a necessidade apontada pela turma e considerando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) que apontam que a educação das crianças comporta especificidades que precisam ser consideradas, sendo elas afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, iniciamos o projeto “Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um”. O referido projeto teve como objetivo geral possibilitar às crianças o desenvolvimento da percepção de si mesmas, com suas individualidades, diferenciações culturais, étnico-raciais e de gênero e ainda, possibilitar o reconhecimento e valorização de diferenças entre os seres humanos, com relação à cultura, diversidade de gênero e étnico-racial, gostos e ideias.

## Desenvolvimento das intervenções

Considerando que um dos objetivos do Pibid Música é criar e potencializar ações que promovam a articulação do curso de Licenciatura em Música a escolas de educação básica, aproximando licenciandos a professores e alunos das unidades de ensino, as intervenções são realizadas a partir de planejamentos em conjunto com todos os envolvidos no processo: docentes das unidades de ensino, bolsistas ID, supervisoras e coordenadores. A parceria no planejamento das intervenções considera, assim, as especificidades da área de música, em consonância com as práticas desenvolvidas pelas docentes das turmas e do projeto político-pedagógico da unidade de ensino, tendo em vista a importância de um trabalho contextualizado e bem fundamentado.

Nesse sentido, considerando o projeto pedagógico do grupo 5, “Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um”, planejamos as intervenções do Pibid Música a partir das questões trazidas pelas crianças nos diálogos, em especial a crença de que existem músicas, gêneros e mesmo instrumentos musicais mais apropriados para meninas e outros para meninos.

O trabalho com gêneros musicais tem sido apontado como estratégia para contemplar aspectos relacionados à diversidade cultural, em suas múltiplas facetas. Concordamos, hoje, que “a escola precisa ser o espaço onde os alunos estabelecem contato com a maior variedade de gêneros musicais quanto possível”, inclusive para a expansão de suas possibilidades criativas, (CONSTANTINO, 2013, p. 3). O termo “gênero”, conforme nos diz Constantino (2013, p. 2), “é normalmente empregado como um conceito mais específico do que ‘estilo’ musical, sendo o último aplicado à música de concerto de tradição europeia”. Falamos em gêneros musicais “quando nos referimos às obras dotadas de determinadas características musicais que reunidas, formam um escopo que nos permitem identificá-las a determinados compositores e

intérpretes, dentro de uma época definida" (BAMBERGER e BROFSKY, 1967, p. 280<sup>5</sup>, apud CONSTANTINO, 2013, p. 2).

Rotinas e sequências didáticas para atividades de apreciação musical voltadas para a educação básica têm sido documentadas em literatura específica. No livro "Apreciação de gêneros musicais na escola: possíveis percursos", Constantino (2012) aborda maneiras para trabalhar a apreciação musical, e fomentar uma escuta mais comprometida e atenta. O autor trata da apreciação musical para que os alunos possam ter contato inicial com variados gêneros musicais.

Em artigo apresentado no XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Constantino (2013, p. 1) relata estudo feito sobre a apreciação de gêneros musicais:

Durante a pesquisa-ação realizada em escolas públicas no Estado de São Paulo, constatou-se que estas instituições são permanentemente transpassadas pelos muitos gêneros musicais em circulação, e que escutar música é certamente uma das atividades mais persistentes na rotina dos alunos. A qualidade e o comprometimento desta escuta quase ininterrupta podem ser discutidos na escola e o professor atento deve aproveitar tal interesse e envolvimento tão intenso. Identificamos neste ponto o que poderia ser um caminho possível para estreitar as relações dos alunos com as atividades de apreciação, direcionando-os gradativamente a estabelecerem um nível mais aprofundado de compreensão musical.

Como diagnóstico a ser aplicado com a turma, elaboramos uma atividade escrita a ser preenchida em casa, na qual as crianças deveriam informar sobre suas preferências musicais. Tínhamos o objetivo de inventariar os gostos dos alunos e identificar os gêneros musicais mais frequentes, para serem subsequentemente abordados nas intervenções. Na mesma direção, como proposta para contemplar a diversidade, Santiago e Inenicki (2017, p. 190) nos informam que a educação

---

<sup>5</sup> BAMBERGER, J. S. e BROFSKY, H. *The art of listening: developing musical perception*. New York: Harpers & Row Publishers, 1967.

multicultural pode ser dar, entre outras maneiras, “por meio de um currículo flexível, moldado a partir das necessidades e interesses do alunado”.



Imagen 1 – Atividade sobre preferência musical. Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

Além desses objetivos, almejávamos também observar se, nas narrativas das crianças durante as apresentações de suas tarefas, apareceriam falas destacando a relação entre a identidade de gênero e os gostos musicais manifestados por cada um.

No dia da apresentação, dividimos as turmas em dois grupos, para que a participação das crianças pudesse ser acompanhada de maneira mais detalhada. Buscamos distribuir os grupos para que tivessem a mesma quantidade de gêneros musicais; algumas das músicas foram repetidas e ficaram separadas. Nos grupos, levamos caixas de som e computadores como recursos para conduzir o momento de apreciação musical. As crianças apresentaram suas canções favoritas, abrangendo diversos gêneros musicais, como funk, gospel, rap, rock, pop, ragtime e MPB. Após cada música ser tocada fizemos perguntas como: “Todos já conheciam esta música?” e “Gostaram desta canção?”. Em alguns momentos as próprias crianças sinalizaram a relação entre as músicas apresentadas com a questão da identidade de gênero; em

outros momentos, instigamos o debate, perguntando: “Essa música é só de menino(a)?”, “Meninos e meninas podem ouvir/dançar essa música?”.

Dentre as músicas apresentadas, a canção “Despacito”, interpretada pelo cantor porto-riquenho Luis Fonsi e pelo rapper Daddy Yankee<sup>6</sup>, foi considerada adequada para meninos e meninas dançarem, exatamente porque o clipe mostrava homens e mulheres engajados nesta atividade. É um exemplo do poder das imagens midiáticas na assimilação dos produtos culturais, inclusive no caso da música. A segunda canção, “Paradinha”, interpretada pela cantora Anitta<sup>7</sup>, não foi apreciada pelos meninos; um deles comentou que não gostava mais de funk, mas não apresentou justificativa; em outro momento, contudo, afirmou que “funk não é uma música boa”, e que a mãe teria lhe dito que “funk também é música de bandido”. Outro exemplo do mesmo gênero, “É hoje”, interpretado pela cantora Ludmilla<sup>8</sup>, gerou reações semelhantes nos meninos; as meninas, contudo, cantaram, dançaram e não manifestaram preconceito.

Ao escutar a música “Linda”, interpretada pelo rapper Projota com a participação do duo Anavitória<sup>9</sup>, um aluno afirmou tê-la apreciado, especialmente da parte cantada pelo rapper, mas não do trecho protagonizado pelas cantoras, quando a música se tornava “muito lenta”. Uma menina trouxe como preferida a canção “Aos olhos do pai”, interpretada pela cantora gospel Ana Paula Valadão<sup>10</sup>; um aluno afirmou que “era música para rezar, não para ouvir” e outro inicialmente brincou acerca da escolha da canção, mas depois disse que “gostou da música, porque gosta de Deus”.

---

<sup>6</sup> Composição de Luis Fonsi, Erika Ender e Ramon Ayala (2017).

<sup>7</sup> Composição de Larissa Machado (Anitta), Umberto Tavares e Jefferson Junior (2017).

<sup>8</sup> Composição de Jefferson Junior Umberto Tavares (2014).

<sup>9</sup> O duo de MPB é formado pelas cantoras Ana Clara Caetano Costa e Vitória Fernandes Falcão (2017).

<sup>10</sup> A canção integra o disco “Crianças Diante do Trono”, lançado em 2001, projeto paralelo do grupo “Diante do Trono”, de música cristã contemporânea.



Fotografia 1 – Crianças do grupo 5 apresentando e escutando suas músicas preferidas.

Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

A canção “Let it go”, que integra a trilha da animação Disney “Frozen” (EUA, 2013), dos estúdios da Disney, na versão interpretada por Idina Menzel<sup>11</sup>, foi identificada por um aluno como sendo um exemplo de música para meninas, com o qual concordou a maioria da turma; ao final, uma das alunas discordou, argumentando que a música, assim como o filme, eram para ambos os gêneros, o que foi reforçado também por ser uma canção que compunha a trilha sonora de uma obra de natureza cinematográfica.

Em “Eye of the Tiger”, interpretada pela banda de rock Survivor e tema do filme “Rocky III: O desafio supremo” (EUA, 1982), foi uma escolha de música que nos surpreendeu. A própria aluna que a sugeriu disse que a música era para meninos, “porque estimulava a brigar”, e apenas meninos brigavam; questionamos então porque ela escolheu aquela determinada música. No momento de apreciação da canção “Sítio do Pica Pau Amarelo”, interpretada por Gilberto Gil e tema do seriado de TV homônimo<sup>12</sup>, dois alunos meninos mencionaram que a música era “chata”, mas que era ambos os gêneros.

No final, foram mostradas as músicas preferidas dos próprios bolsistas ID e da supervisora do Pibid (e docente da turma), com a intenção de ampliar o repertório em

<sup>11</sup> Composição de Kristen Anderson-Lopez e Robert Lopez (2013).

<sup>12</sup> A canção de Gilberto Gil foi utilizada em três versões da série de TV produzidas pela Rede Globo: 1977-1986, 2001-2007 e a versão animada de 2011.

direção a gêneros que não foram trazidos pelas crianças, em especial a música instrumental, algumas composições clássica, e a produção de artistas do estado do Espírito Santo. Neste último quesito, foram incluídas composições e interpretações dos próprios bolsistas. Concordando com Santiago e Ivenicki (2017, p. 191), assim, “[n]ão se está argumentando que somente os gostos dos educandos devem ser utilizados nas aulas de Música, visto que uma educação musical multicultural também contempla a ampliação dos horizontes culturais dos(as) estudantes”.

Uma destas canções produzidas no estado e incluída na atividade apreciação musical foi “Anti-Maré” (2011), de composição e interpretação de Gabriela Brown, com a participação no saxofone tenor do bolsista Marcelo Coutinho; as crianças comentaram que a música era boa para meninos e meninas escutarem, e que era “legal para dançar”; se interessaram também em aprender a cantá-la; no dia seguinte, um dos alunos solicitou o nome da música para ouvir em casa. Foi mostrado ainda o vídeo de outro projeto em que participa o mesmo licenciando, a música “Ciclos”, de composição de outro bolsista do Pibid Música, Pedro Novelo, e interpretada pela banda “A Sós”. Neste último, o foco de atenção das crianças parece ter sido direcionado à presença do bolsista no clipe.

Percebemos, em síntese, que as crianças separavam o que era considerado “de menino” ou “de menina” não por gênero musical, mas sim por outros fatores como andamento (lento/rápido), ou mesmo pelo registro da voz, de uma maneira um pouco simplista: se era um homem que cantava, a música era “para menino”, e vice-versa.

Deve-se salientar que, em todos os exemplos, a apreciação musical se deu através da exposição de videoclipes musicais ou trechos de shows ao vivo, e isto deve ser levado em conta na análise das respostas das crianças, posto que trazem à cena outros aspectos pertinentes à recepção de uma obra audiovisual: o roteiro, a interpretação, a cenografia, o figurino e a montagem, entre outros elementos e estruturas que integram a linguagem do videoclipe. Da mesma maneira, não sabemos a participação que outros membros da família ou cuidadores tiveram no processo de

elaboração das respostas, e naturalmente as canções aqui citadas não devem ser entendidas como preferências absolutas das crianças.

Considerando os gêneros musicais apresentados pelos alunos do grupo 5, sistematizamos as propostas das demais intervenções para incorporar um pouco de cada gênero, buscando valorizar e ao mesmo tempo considerar o conhecimento construído a priori por todos. Por um lado, reconhecemos que as experiências midiáticas parecem ser a maior fonte de repertório, já nesta fase infantil, resultado de um processo em que uma “exposição excessiva levaria à domesticação da escuta – convertendo-a em uma audição musical passiva, esvaziada de atenção e propósitos” (CONSTANTINO, 2013, p. 2). Conforme aponta Penna (2008, p. 89<sup>13</sup>, apud CONSTANTINO, 2013, p. 2), “a lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo”.

Contudo, é importante que se considere, em uma aula de música, a diversidade como um fator relevante e positivo. Na verdade, é a hierarquização que se dá entre as obras o fator mais problemático, se não observado e questionado pelo docente. Além do mais, deve-se lembrar também que “a Música, além de disciplina escolar e prática social, é cultura, no sentido de uma atividade humanamente produzida com significados, funções e valores simbólicos que transcendem a própria atividade em si”. Em síntese, conforme apontam Santiago e Ivenicki (2017, p. 189),

[...] as diferenças culturais presentes nas sociedades não são, a priori, um problema, contudo a problemática se estabelece quando ocorrem hierarquizações culturais, que se dão quando certo grupo ou indivíduo legitima sua cultura como superior e não reconhece ou menospreza outras formas culturais, gerando, por conseguinte, racismos, sexismos, xenofobias, intolerâncias religiosas, bullyings etc.

---

<sup>13</sup> PENNA, M. Música (s) e seu Ensino. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

A valorização do repertório trazido pelas crianças pode se dar também ao destacar aspectos estilísticos, instrumentação mais usual, células rítmicas características, inflexões da voz do cantor e técnicas de gravação e efeitos, entre outros. Nesse sentido, a ideia foi também mostrar aos alunos que, além da letra da canção, há muitos outros elementos e dimensões a serem escutadas, como o som de cada instrumento, a levada rítmica, a melodia e a harmonia, e que é possível que a mesma canção possa ser interpretada de maneiras bastante diferentes, por exemplo, arranjando-a para outros gêneros musicais.

Assim, buscamos nos contrapor também a um dos cenários costumeiramente encontrados em atividades de apreciação musical, e retratado por Constantino (2013, p. 5), quando

O professor não admite trazer para a sala de aula gêneros como o rock, o samba ou o rap, preferindo apenas a música de concerto ou o jazz. Muitas tentativas de introduzir os gêneros musicais, a despeito do anseio dos alunos em estabelecer contato com novos materiais, podem esbarrar na resistência de professores que não desejam explorar outros campos possíveis para a escuta, atendo-se aos gêneros musicais que consideram artisticamente “superiores” aos demais.

Após o inventário das músicas que as crianças gostam, começou-se a trabalhar os gêneros que surgiram nas atividades, com o intuito de desmistificar algumas falas (“bateria é instrumento de meninos”, “músicas de meninas são calmas e chatas”, etc.). Começou-se com músicas que a turma, ou algumas crianças, consideravam entediantes, adaptando-as para diferentes roupagens e arranjos, conforme o gênero ou estilo trabalhado no dia da intervenção.

As músicas escolhidas foram: o tema de abertura de duas séries de animação: “Clube das Winx” (ITA, 2004-) e “Os Backyardigans” (CAN/EUA, 2004-2010), e também a canção “Sadness and Sorrow”, parte da trilha sonora do anime “Naruto” (JAP, 2002-2007). Escolhemos a primeira canção pelo fato de ser a abertura de um

desenho direcionado comercialmente a um público-alvo feminino, e rejeitada pelos meninos da turma. A escolha da segunda se deve a ser uma abertura de desenho infantil, e observamos, na primeira parte do trabalho, que poucas crianças escolheram músicas produzidas especialmente para crianças. Já a terceira canção, por mais que pertença a um desenho animado com muita ação, que parece estar mais presente na fala de meninos, é uma música bem calma e lenta, usada nos momentos mais introspectivos da série, o que já tinha sido considerado “chato”.

Na primeira canção, a resposta inicial das crianças foi na forma de uma valorização positiva por parte das meninas, e uma certa rejeição pelos meninos, como uma música a ser apreciada pelo gênero oposto. Algumas crianças reconheceram e aprovaram a segunda canção, porém mais da metade da turma a identificou como sendo de “criancinha” e “chata”. A última, correspondendo nossas expectativas, foi também considerada entediante, por ser muito calma.

O estilo musical escolhido para iniciar o trabalho foi o funk. A proposta foi contar um pouco da história deste estilo musical, mostrar três exemplos característicos, observar a apreciação das crianças e, logo após, trabalhar com arranjos das canções citadas no parágrafo acima, incorporando a elas a batida característica do funk.

Logo após a audição inicial das músicas, conversamos com os alunos novamente sobre o estilo, e mostramos as versões modificadas das músicas. Praticamente todas as crianças demonstraram apreciar estas versões arranjadas, e inclusive disseram ser estas mais interessantes. Apenas dois alunos se mostraram indiferentes quanto às músicas rearranjadas. Tanto os meninos quanto as meninas gostaram de todas as três músicas (inclusive o tema do “Clube das Winx”).

Como última etapa, os bolsistas ID demonstraram, com os sons do corpo (batendo palmas e o pé no chão, alternadamente), uma célula rítmica característica do funk, e propuseram às crianças cantar uma melodia já conhecida, acompanhando-se dos mesmos movimentos, e de certa forma “transformando-a” em um funk. A música escolhida foi o “Hino da Criarte”, que é considerada pela maioria dos meninos como

sendo “chata”, e de “criancinha”. Selecionou-se o refrão e produziu-se uma interpretação do mesmo com a batida do funk. Foi um pouco difícil, para os alunos, tocar a célula rítmica e cantar a música ao mesmo tempo. Em uma experiência futura, seria interessante dividir as crianças em dois grupos, e destinar uma tarefa para cada uma das partes, separadamente, para então juntá-las no momento da execução. Cada bolsista poderia, assim, acompanhar um dos grupos, servindo como referência na interpretação das crianças.

## Desdobramentos futuros

Considerando este um primeiro passo para um trabalho que tem como propósito tematizar a diversidade musical, nos apropriamos de Santiago e Ivenicki (2017), que nos acompanhou neste percurso reflexivo, para imaginar um futuro alternativo, que problematize a notória preocupação, absorvida pelas crianças, em rotular canções como sendo “de menino” ou “de menina”. Os autores afirmam que:

a educação musical multicultural não se dá somente com a adição de diferentes musicalidades no repertório das aulas. Obviamente, tal caráter aditivo é um passo inicial, mas este só terá eficácia caso seja acompanhado de reflexões críticas feitas juntamente com os(as) discentes, que busquem fazer com que estes venham a entender a multiplicidade de processos culturais que envolvem a Música, as relações de poder existentes entre as musicalidades e como a Música se concatena com outros aspectos identitários, como raça, sexualidade, gênero e religiosidade. Desse modo, a disciplina de Música poderá colaborar para que toda a escola se torne um local mais justo, democrático e igualitário. (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 201)

Retornamos assim à questão inicial, norteadora deste relato, e trazida pelos mesmos autores. Por que a música de preferência das crianças continua de fora da formação do professor de Música? Este processo tem raízes histórias e tem sido

analisado por formadores e pesquisadores da área da educação musical. Para nós, permanece a reflexão, e a necessidade de aprofundamento em literatura específica, sobre diversidade sexual e étnico-racial, entre outras, que já tem um acúmulo bastante significativo, no que se refere a experiências educacionais libertadoras. Da mesma maneira, concordamos com Constantino, que o trabalho com gêneros musicais é importante, “Mas como equacionar o contato e o conhecimento dos diversos gêneros dentro da escola, com aquilo que é a demanda dos *mass media* e as preferências pessoais dos alunos? (CONSTANTINO, 2013, p. 2).

Nos rastros da pesquisa do último autor citado, apresenta-se também a possibilidade de realização de uma pesquisa-ação em nosso contexto, embasada em literatura mais específica e consistente. Como professores, devemos estar sensíveis para as manifestações infantis que evocam certas representações sociais que acabam reforçando preconceitos ou estereótipos. A experiência nos pauta também a necessidade de debater com mais ênfase, no âmbito do Pibid, as estratégias para a implementação da Lei Federal 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

### Considerações finais

No projeto pedagógico “Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um”, identificamos a necessidade de possibilitar às crianças o desenvolvimento da percepção de si mesmas, com suas individualidades, diferenciações culturais, étnico-raciais e de gênero. As intervenções no trabalho com gêneros musicais, realizadas em parceria com o Pibid Música e a professora da turma e supervisora do subprojeto, possibilitaram o fortalecimento dos objetivos da proposta, afirmando a necessidade de reconhecermos que os seres humanos são diferentes em múltiplos aspectos, que a diferença traz riqueza, e que podemos também compartilhar gostos e preferências,

evitando associações estanques ou que reforcem preconceitos contra grupos específicos.

Buscamos fundamentar esta experiência com uma literatura sobre a formação do professor e sobre o trabalho com a apreciação de gêneros musicais na escola, documentando fatos do cotidiano, o planejamento, o desenvolvimento das atividades, e argumentando a importância de se abordar esta temática na educação infantil. Assumimos, contudo, que este trabalho representa uma impressão preliminar de um processo que tem raízes históricas, sociais e culturais muito mais amplas, e que requer um debate com uma literatura mais específica, acerca da diversidade sexual, de educação para as relações étnico-raciais, e outras. Com o aceno da coordenação institucional do Pibid em produzir os anais para o III Seminário Institucional do Pibid Ufes, ilustrando ações realizadas pelos diversos subprojetos, consideramos útil o registro desta experiência. Destacamos também a possibilidade de continuidade deste estudo, em trabalhos futuros no âmbito da própria iniciação à docência e dos estágios supervisionais, bem como na elaboração de um possível trabalho de conclusão de curso.

Por último, em um tal aprofundamento, seria necessário demonstrar que as falas veiculadas pelas crianças constituem-se a parte visível de crenças enraizadas, representações sociais que têm origem em múltiplos discursos que atravessam as famílias, as igrejas, a mídia e a própria escola, entre outras instâncias, e que se materializam inclusive nas preferências manifestadas por certos gêneros musicais, e sobretudo no tipo de resposta à música que se considera adequada ou não. Neste sentido, este estudo, mais que descrever, teria uma intenção provocadora, no sentido de nutrir o planejamento dos bolsistas de reflexão e crítica, e também de ensaiar algumas estratégias para a desejada transformação da realidade. A escola básica do século XXI não deve se furtar a seu papel social de contribuir para que se questionem as representações sociais que delegam aos gêneros papeis estanques, estereotipados e hierarquizados. Deve, sim, criar condições para que a realidade musical dos alunos da educação básica seja reconhecida e também criticamente discutida, para que meninos

possam dançar, meninas tocarem bateria, e celebrarem, com a música, a diversidade humana.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEF, volume 1, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. *Apreciação de gêneros musicais na escola: possíveis percursos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. *Anais...* Natal: Anppom, 2013. 1 p. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/viewFile/2403/371>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, SEB, 2005.
- SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Diversidade musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de música?". *Revista da*

*FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 187-204, jan./abr. 2017.

SILVA JUNIOR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.