

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CRISTIANI MARIA FACCIO**

**PRESIDENTE PRUDENTE –SP**

**2017**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CRISTIANI MARIA FACCIO**

**Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias.  
Co-orientador: Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz.**

**PRESIDENTE PRUDENTE - SP**

**2017**

370  
F138p

Faccio, Cristiani Maria.

As práticas pedagógicas musicais dos professores na educação infantil / Cristiani Maria Faccio. – Presidente Prudente, 2017.

121 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2017.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lucia Dias

Co-orientador: Adriano Rodrigues Ruiz

1. Educação Musical. 2. Educação Infantil. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Formação de Professor. I. Título.

**CRISTIANI MARIA FACCIO**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 29 de março de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Co-orientador: Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cinthia Magda Fernandes Ariossi  
Universidade Estadual Paulista - Unesp  
Presidente Prudente - SP

## DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Anderson, que sempre me incentivou, me encorajando nos momentos mais difíceis, não me deixando desanimar.  
À minha querida colega de trabalho, professora Maria Cristina (in memoriam), que muito prontamente aceitou participar deste trabalho. No entanto, não foi possível que ela visse sua conclusão.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus, que revigorou as minhas forças para que eu chegasse até aqui.

Ao meu marido Anderson por ter me ajudado, me dado forças, me encorajado cada vez que eu me sentia desanimada e por respeitar a trajetória acadêmica que eu escolhi percorrer.

Aos meus pais, Pedro e Maria Aparecida, que apesar de pouco estudo, desde pequena me mostraram a importância de estudar e me incentivaram a conhecer o mundo da música.

À professora Dr<sup>a</sup>. Helena Faria de Barros, que com muito carinho me escolheu como orientanda, me dando a oportunidade de ser selecionada para o curso de Mestrado. Agradeço a senhora por todo o ensinamento que me passou mesmo no curto espaço de tempo em que ficamos juntas e pelo exemplo de amor a profissão de professora. Obrigada, professora Helena!

Ao professor Dr. Adriano Rodrigues Ruiz, meu orientador, que muito generosamente acreditou em mim e aceitou o desafio de se aventurar comigo neste trabalho. Pela paciência, carinho, disponibilidade, generosidade e por todo conhecimento que me ajudou a construir até aqui, minha eterna gratidão!

À querida Calu, professora Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias, minha orientadora, por tanto carinho e atenção atribuídos a mim. Seus conhecimentos e incentivos me ajudaram a subir mais este degrau. Meu muito obrigada!

À Ina, secretária do curso de Mestrado em Educação, por todo carinho, boa vontade e largos sorrisos dispensados a mim e a todos que precisam de sua ajuda.

Aos funcionários da biblioteca da Unoeste, em especial à bibliotecária Jakeline Queiroz Ortega, pela ajuda e atenção.

A todos os professores do programa, por cada aula, por cada texto, por cada reflexão, por terem me ajudado a crescer enquanto profissional e pessoa. Vocês serão sempre grandes exemplos para mim.

Aos professores Dr. Marcos Vinicius Francisco e a Dr<sup>a</sup>. Cinthia Magda Fernandes Ariossi por terem aceitado fazer parte da banca, contribuindo com seus ricos conhecimentos para o aprimoramento dos meus estudos.

A todas as professoras envolvidas nesta pesquisa, pela colaboração dispensada, tornando possível a realização deste trabalho.

Aos colegas de turma pelos momentos felizes, pelas amizades, pela construção coletiva de conhecimento e pela divisão de angústias e ansiedade.

Obrigada a todos que torceram por mais esta conquista em minha vida, Deus os abençoe!

*“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música  
não começaria com partituras, notas e pautas.  
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria  
sobre os instrumentos que fazem a música.  
Aí, encantada com a beleza da música,  
ela mesma me pediria  
que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas  
escritas sobre cinco linhas.  
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas  
ferramentas para a produção da beleza musical.  
A experiência da beleza tem de vir antes”.*

*(Rubem Alves)*

## RESUMO

### AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Linha de Pesquisa 2: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente. Teve por objetivo geral analisar o trabalho de Música desenvolvido por professores de Educação Infantil em escolas municipais de uma cidade de médio porte do interior paulista. Os objetivos específicos da pesquisa foram: apreender a importância que os professores atribuem à Música, identificar suas práticas e elencar problemas e dificuldades que eles encontram para ministrar Música. Foram adotados procedimentos metodológicos de natureza qualitativa, com perspectiva fenomenológica, do tipo estudo de caso. A recolha de dados recorreu à análise documental e entrevista semi-estruturada considerando três tópicos: Caracterização do Docente; O docente e sua relação com a Música e Conhecimentos e Práticas pedagógicas musicais, com oito professoras efetivas de duas escolas municipais de Educação Infantil. Os dados foram submetidos à análise e discussão, em seguida organizados em tópicos e categorias. O trabalho teve como aporte teórico autores da linha de Educação Musical, a Legislação vigente sobre o ensino de Música nas escolas e documentos orientadores da Educação Infantil. Os resultados indicaram que a Música é utilizada a partir de concepções inadequadas com atividades sem intencionalidade e planejamento; as professoras não receberam formação musical em seus cursos de graduação e aquelas que o tiveram, consideraram-no superficial; elas não tinham conhecimentos sobre a legislação vigente sobre o ensino de música; a principal dificuldade para realizar o trabalho musical é a falta de conhecimento dos conteúdos. As professoras atribuem a importância da Música na Educação Infantil para proporcionar prazer, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral, socialização, memorização, afetividade, coordenação motora global e por estimular a criatividade. Espera-se que a pesquisa favoreça a formação de professores e que ajude difundir o conhecimento em relação ao ensino da Música, além de oferecer subsídios ao trabalho docente na área.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Formação de Professor.

## ABSTRACT

### MUSICAL PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

This research is linked to the Post-Graduation Program in Education of the *Oeste Paulista* University - (known as UNOESTE), Research line 2: Training and Pedagogical Practice of the Schoolteacher. The main objective was to analyze the work of Music teaching developed by teachers of Early Childhood Education in municipal schools of a medium-sized city in the countryside of Sao Paulo. The specific research objectives were: to apprehend the importance that teachers attribute to Music, to identify their practices and to list problems and difficulties that they encounter to teach Music. Methodological procedures adopted had a qualitative nature, with a phenomenological perspective, of the case study type. Data collection used documental analysis and semi-structured interview made with eight teachers from two municipal schools of Early Childhood Education, considering three topics: Teacher Characterization; The teacher and his relation with Music and Musical Pedagogical Knowledge and Practices. Data were organized to the analysis and discussion and afterwards divided into topics and categories. The study had as theoretical contribution authors of the Musical Education line, the current Legislation about Music teaching in schools and guiding documents of Early Childhood Education. Results indicated that Music is used from inadequate conceptions with activities without intentionality and planning; teachers did not receive musical training in their undergraduate courses and those who did receive it, considered it superficial; they were not aware of the current legislation about music teaching; the main difficulty to carry out the musical teaching work is the lack of knowledge of contents. According with the teachers, the importance of Music in Early Childhood Education is to provide pleasure, contributing to the development of oral language, socialization, memorization, affectivity, global motor coordination and, for stimulating creativity. Our hope is that this research can favor the training of teachers, helping to spread the knowledge regarding Music teaching, in addition to offer benefits for the teachers who work in this field.

**Keywords:** Musical Education. Early Childhood education. Pedagogical practices. Teacher Training.

## LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABM	Associação Brasileira de Música
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
AVE	Acidente Vascular Encefálico
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPB	Música Popular Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Tópicos e Categorias.....	69
QUADRO 2 - Identificação das Docentes.....	70
QUADRO 3 - O Docente e sua Relação com a Música.....	81

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Processo e Produto na Mudança Metafórica.....	42
FIGURA 2 -	Representação Esquemática do Cérebro Musical.....	51
FIGURA 3 -	Três Eixos a Serem Pretendidos na Educação Musical.....	56

## SUMÁRIO

<b>1 PRELÚDIO.....</b>	<b>13</b>
<b>Tema 1 LANÇANDO UM OLHAR AO PASSADO, BUSCANDO ENTENDER O PRESENTE PARA PENSAR O FUTURO: CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
Varição 1 Quem fomos?.....	19
Varição 1.1 A Educação Musical no século XXI.....	27
Varição 2 Quem somos?.....	30
Varição 2.1 Quem é a criança da Educação Infantil?.....	38
Varição 2.2 Como acontece o desenvolvimento infantil?.....	43
Varição 2.3 Qual a relação entre Música, Neurociência e Desenvolvimento Humano?.....	49
Varição 3 Quem pretendemos ser?.....	53
Varição 3.1 A abordagem Reggio Emilia: um exemplo a ser adaptado.....	56
<b>Tema 2 O CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>62</b>
Varição 4 Delineamento Metodológico da Pesquisa.....	62
Varição 5 Elaboração dos Instrumentos de Coleta de Dados.....	65
Varição 6 Procedimentos de Análise e Discussão dos Dados.....	67
<b>Tema 3 O QUE ENCONTRAMOS PELO CAMINHO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>68</b>
Varição 7 Quem são as Docentes?.....	70
Varição 8 Qual a Relação das Docentes com a Música?.....	80
Varição 9 Quais os Conhecimentos e Práticas Pedagógicas Musicais das Professoras?.....	92
<b>CODA.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>118</b>

## 1 PRELÚDIO<sup>1</sup>

O ser humano é cercado pelo universo sonoro desde a sua formação no ventre da mãe. Nesta fase é possível ao bebê conviver com sons produzidos pelo corpo dela, como sua voz, a passagem de sangue pelas veias, a respiração entre outras funções do organismo (BRITO, 2003).

As crianças, de modo geral, interagem com a sonoridade que nos rodeia de forma criativa e espontânea. Brito (2003) aponta que a variedade de sons do nosso cotidiano faz com que o processo de musicalização das crianças aconteça de maneira natural, incluindo a música. Para Oliveira (2001, p.99), o “processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança torne-se um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro”. E através da interação de bebês e crianças com cantigas de ninar, canções de roda, parlendas e diversos tipos de jogos musicais, acontece o desenvolvimento de um repertório que lhes auxiliará na comunicação pelos sons, nos aspectos afetivo e cognitivo e na criação de vínculos com os adultos e com a música. (BRITO, 2003).

O meu contato com a Música se deu desde minha infância. Meus pais, mesmo sem escolarização completa e sem saber os benefícios que o ensino de Música traz para uma criança, me incentivaram a aprender um instrumento e mais tarde a me dedicar ao estudo de canto. Esta apreciação deles pela Música foi despertando em mim interesse, não só pela aprendizagem de um instrumento e pelo canto, mas como a Música poderia ser ensinada nas escolas. Após cursar Ciências Contábeis e Pedagogia, encorajei-me a voltar ao ambiente acadêmico fazendo o curso de Licenciatura em Música.

Como professora de Educação Infantil da Rede Municipal e de Música percebi a importância da Música na formação integral da criança. Sabendo da considerável relevância que a Música traz para a formação do sujeito, passei a

---

<sup>1</sup> Prelúdio – peça instrumental, escrita ou improvisada, que serve de introdução a uma composição vocal ou instrumental. De um modo geral, significa o que precede, o anuncia: prólogo, prefácio, preâmbulo. VICTÓRIO, M. O bê-a-bá do dó-ré-mi: reflexões e práticas sobre educação musical nas escolas de ensino básico. Rio de Janeiro: **Wak Editora**, 2011.

observar como ela era trabalhada dentro das escolas de Educação Infantil e como minhas colegas de profissão realizavam esse trabalho. Percebi que a Música rodeava todo o ambiente das rotinas escolares: na entrada, nas rodas de conversa, na hora do lanche, na saída, em apresentações de datas comemorativas, enfim, em diversos momentos do cotidiano escolar infantil. Mas estes são resquícios, segundo Brito (2003,p.51)

De uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc.

Devido às observações apontadas surgiu o interesse e a necessidade desta pesquisa que investigou a importância da Música na Educação Infantil, analisando como ela é trabalhada pelos professores em escolas municipais, elencando as principais dificuldades encontradas por eles para ministrar música na sala de aula. Para tanto, as ações desta busca estiveram orientadas de um lado, por revisão bibliográfica e análise documental que tratam da importância da Música na Educação Infantil, de como deve ser realizado esse trabalho nas escolas, segundo a legislação vigente sobre o ensino da Música, os Referenciais Curriculares da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E de outro lado, fez-se pela análise dos dados coletados em entrevista com professores municipais sobre o tema.

Pela natureza da Educação Infantil, o trabalho se dá de forma interativa, enfatizando a inter-relação temática, ou seja, a interdisciplinaridade. Os educadores que atuam neste nível de ensino são polivalentes e devem se preparar para relacionar as diferentes áreas do conhecimento, isso exige deles investimento na preparação de suas aulas. Eles precisam, ainda, ter repertório cultural, desenvoltura corporal e habilidades plásticas e expressivas, precisam ser pessoas afetivas e ter interação positiva com as crianças (FONTERRADA, 2008). A autora ainda destaca que é difícil para o professor sozinho melhorar a qualidade do ensino na Educação Infantil e que, além disso, são necessárias políticas públicas capazes de “investir pesadamente nos aspectos estruturais da creche, na formação específica, no aperfeiçoamento do professor e no conhecimento da criança e de suas necessidades”, além de investimentos na qualidade da formação desses profissionais, pois sem essas reformas não haverá transformação qualitativa real no nível do ensino. (FONTERRADA, 2008, p.252).

Tendo em vista a marcante presença da música no cotidiano das crianças e o perfil do professor de Educação Infantil destacado por Fonterrada, surgiram as questões norteadoras deste trabalho: Como os professores de Educação Infantil de escolas municipais de uma cidade de médio porte do interior paulista trabalham a música em suas salas de aulas? Qual a preparação musical que esses profissionais receberam durante seus cursos de formação inicial? Quais as principais dificuldades encontradas por eles para a realização deste trabalho? Qual a importância que os professores de Educação Infantil atribuem à Música na infância? Quais as práticas pedagógicas utilizadas por eles durante as aulas?

A investigação deste conjunto de questões buscou atingir o objetivo geral que foi analisar o trabalho de Música desenvolvido por professores de Educação Infantil em escolas municipais de uma cidade de médio porte do interior paulista. O estudo trouxe como objetivos específicos: apreender a importância que os professores atribuem à música; identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Infantil durante as aulas de música e, por fim, levantar os problemas e dificuldades que o professor encontra para ministrar música.

Buscando respostas aos questionamentos que norteiam o trabalho, optou-se por uma pesquisa de base qualitativa, de cunho fenomenológico, do tipo estudo de caso, por adequar-se melhor à investigação e aos objetivos que se pretendia alcançar.

O aporte teórico contou com autores da linha de Educação Musical como Bellochio e Figueiredo (2009); Brito, (2003); Figueiredo, (2010); Fonterrada, (2008); Gainza, (1988); Schafer, (2011); Victório, (2011), Victório (2015), Legislação vigente sobre o ensino de Música nas escolas (LDBEN 9394/96, Lei 11.769/2008), documentos orientadores (Referencial Curricular da Educação Infantil -RCNEI 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI 2009).

Marques (2011) aponta que a relação entre Música e Educação Infantil vem sendo um tema recorrente nos estudos de Educação e Educação Musical atrelados a diferentes abordagens teóricas e metodologias.

De modo geral, esses estudos abordam temáticas relacionadas com a prática docente, o papel e a importância da música na Educação Infantil e o desenvolvimento infantil. Assim, o campo de pesquisa sobre Música e Educação Infantil vem se consolidando epistemologicamente e legitimando temáticas e metodologias de investigação. (MARQUES, 2011, p. 18).

Os estudos investigados de Duarte (2010), Araújo (2012), Diniz (2005), Brito (2013), Cunha (2014), Soler (2008), Loureiro (2009), Storgatto (2011), Tiago (2007) e Loureiro (2010) apresentam um cenário, em que analisam as práticas docentes dos professores de Educação Infantil ou generalistas, verificando a ausência de objetivos pedagógicos musicais em suas práticas. Eles ainda demonstram insegurança ou falta de conhecimento para trabalhar os conteúdos musicais, segundo Marques (2011).

A autora acrescenta que “as pesquisas e estudos sobre a Música na Educação Infantil apontam para diferentes funções da Música na escola associada à rotina, com ênfase no controle disciplinar, no lúdico, no entretenimento e em objetivos pedagógicos.” (MARQUES, 2011, p. 20).

Também foram averiguados os artigos científicos de Bellochio e Figueiredo (2009), Nogueira (2005), Bellochio (2011), Reys (2011), Werle (2011), Schroeder e Schroeder (2011), Diniz; Del Bem (2006), Oliveira (2001) e Adries (2016) que tratam da relação Música e Educação Infantil e das possibilidades de professores não especialistas realizarem atividades musicais com seus alunos. Este levantamento corrobora com o mapeamento realizado por Werle e Bellochio (2009) apontando que os estudos sobre esta temática aumentaram nos últimos anos, salientando assim a “relevância da produção teórica e prática de trabalhos que tematizam a educação musical no contexto da formação e práticas docentes de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p. 1)

Considerando que todo aluno deve ser o autor de seu processo de aprendizagem, sinto-me aqui uma compositora criando sua primeira obra pedagógico-musical. Não deixando de evidenciar toda simplicidade, ingenuidade, equívocos, mas também a força de vontade de uma principiante, que se aventura nos caminhos da criação e da pesquisa. Segundo Victório (2011, p. 43) em termos musicais, “usamos a palavra *forma* para descrever a maneira como o compositor projeta e constrói sua música. Embora sejam flexíveis, partem todas de determinados padrões que são conhecidos como Formas Musicais”.

Com este espírito, a presente pesquisa foi organizada na forma tema e variações<sup>2</sup>, apresentando além deste prelúdio mais três temas e coda<sup>3</sup>: Tema 1 - Lançando um olhar ao passado: os caminhos percorridos pela Educação Musical no Brasil, com uma breve contextualização sobre o ensino de Música nas escolas brasileiras até os dias atuais, refletindo sobre o que pode ser aperfeiçoado para melhorar as práticas pedagógicas futuras. O Tema 2 intitulado O Caminho Metodológico traz o delineamento metodológico da pesquisa, apresentando o método escolhido para a realização do trabalho, assim como os instrumentos de recolha e os procedimentos de análise e discussão dos dados. Já o Tema 3, O que encontramos: análise e discussão dos dados, como o próprio nome diz, mostra os resultados encontrados na análise e discussão dos dados recolhidos nas entrevistas com as professoras municipais. E por fim, a seção Coda busca fazer uma reflexão final sobre todo o trabalho.

Com este estudo espera-se contribuir para o entendimento e a sensibilização dos professores em relação à Música nas classes de Educação Infantil, além de oferecer subsídios ao trabalho nesta área, já que o ponto relevante da pesquisa foi a produção e difusão do conhecimento e o favorecimento da formação do professor.

---

<sup>2</sup> Forma tema e variações – Esta é uma forma mais livre e, como o nome prediz, trata-se de um tema que sofrerá variações constantes, cujas seções também podem ser infinitas. VICTÓRIO, M. O bê-a-bá do dó-ré-mi: reflexões e práticas sobre educação musical nas escolas de ensino básico. Rio de Janeiro: **Wak Editora**, 2011.

<sup>3</sup> Coda – Fragmento musical que se acrescenta ao fim de uma peça. . VICTÓRIO, M. O bê-a-bá do dó-ré-mi: reflexões e práticas sobre educação musical nas escolas de ensino básico. Rio de Janeiro: **Wak Editora**, 2011.

## **Tema 1 LANÇANDO UM OLHAR AO PASSADO, BUSCANDO ENTENDER O PRESENTE PARA PENSAR O FUTURO: CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL**

A música está presente no cotidiano dos seres humanos de uma forma ou de outra e de acordo com o momento e a função que ela assume em nossa vida, respondemos<sup>4</sup> ou a reconhecemos de formas distintas, nas diversas atividades do cotidiano. Por ser uma prática social está presente em todas as sociedades e culturas. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009).

“Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola” (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.37). No entanto, se buscarmos no passado a história do ensino da Música no Brasil, observaremos que em momentos ela se fez presente dentro dos muros escolares e em outros esteve ausente.

Mas, a presença da Música foi marcada por uma camuflagem do seu objetivo principal: o desenvolvimento musical do aluno, pois na realidade, em determinados períodos foi utilizada como momento para recreação e preparação de festividades escolares, em outros, quando encontrou espaço como prática educativa, serviu de produto secundário, pois “auxiliava na organização do tempo e espaço escolar, na disciplina dos alunos, na introdução de outros conhecimentos, e até na disseminação ideológica do sistema político-econômico que vigorava na sociedade brasileira” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 13).

É preciso que a música na escola assuma papel relevante na formação integral das crianças, tendo o seu “valor formativo reconhecido e enfatizado nos planejamentos escolares” (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.37), sendo tratada como área do conhecimento e para tanto, precisa ser estudada, refletida, praticada e diversificada.

Buscando encontrar práticas educativas musicais mais compromissadas com o desenvolvimento musical das crianças, faz-se necessário uma contextualização dos caminhos percorridos pela Educação Musical no Brasil, pois segundo Fonterrada (2008, p.208) “é preciso lançar um olhar ao passado, pois

---

<sup>4</sup> Usaremos a partir deste tema as conjugações verbais na primeira pessoa do plural.

conhecermos *quem fomos* pode contribuir para compreendermos *quem somos* e *quem pretendemos ser*”. Ressaltando, que não temos o objetivo de esgotar o estudo sobre a história da Música no Brasil, por ser este, um tema muito amplo e complexo, mas conhecer com a história o que aconteceu durante os anos, o que é relevante considerarmos para ser utilizado na atualidade e o que pode ser modificado e aperfeiçoado no futuro.

### **Varição 1 Quem fomos?**

Após o descobrimento do Brasil, a Educação sofreu forte influência dos jesuítas, que foram os primeiros educadores aqui existentes. O rigor de seus métodos e a imposição da cultura portuguesa eram as características marcantes da época, que por sua vez também influenciaram a Educação Musical Brasileira, já que toda a cultura e valores locais eram desconsiderados, substituídos pelos valores e cultura lusitana e “os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus” (FONTERRADA, 2008, p. 209)

O primeiro registro do encontro da música com a educação no Brasil aconteceu entre 1658 e 1661, quando, pela “Lei das Aldeias Indígenas”, foi ordenado o ensino de canto. Este não se restringia somente às músicas religiosas e incluía as canções populares como as “modinhas” portuguesas. (JORDÃO et al., 2012, p.19).

Fonterrada (2008) destaca que no período colonial o ensino da música era feito pela prática musical e pelo canto, vinculado à Igreja, assim como a educação geral. O repertório era europeu, a organização e ordenação dos conteúdos evoluíam do mais simples ao mais complexo, utilizando as repetições, memorizações e averiguação do aprendizado. Complementa ainda, que em 1808, com a vinda da família real, a música até então restrita à Igreja, passou a ser ouvida também em teatros, com as companhias estrangeiras de ópera. Porém, não se tem muitos registros sobre o ensino de música neste período, a não ser sobre o repertório que continuava estritamente europeu.

Fonterrada (2008, p. 210) expõe que somente em 1854 o ensino de música foi oficialmente instituído nas escolas públicas brasileiras, a partir de um decreto que promulgava o ensino da música em dois níveis: noções de música e

exercícios de canto. No entanto, Martinez e Pederiva (2013) ressaltam que a implantação da música na escola pública aconteceu primeiramente nas escolas normais com a função de disciplinar as alunas.

Dessa forma, a música era usada nesses espaços de formação de professores e, conseqüentemente, nas escolas para crianças, com a função de transmitir valores a serem seguidos pelos membros da sociedade e, também, para organizar o espaço escolar, sendo que a preocupação em estabelecer a organização da escola estava associada à organização da sociedade. Era preciso disciplinar, moralizar, transmitir valores. Essas funções estavam relacionadas aos interesses do Estado – usar a educação institucionalizada para estabelecer padrões e manter a ordem. E a música auxiliava nesse processo (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 16).

Em 1890, foi regulamentado o ensino primário e secundário no Rio de Janeiro, na época, Distrito Federal, com o Decreto nº 981, que trazia um anexo constando os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina, como apontam Martinez e Pederiva (2013).

No caso da música, os conteúdos foram mencionados em quase todas as etapas do ensino primário. A escola primária de 1º grau estava dividida em três partes: o curso elementar previa cânticos e leitura das notas; o médio, notas, compassos, claves, exercício de solfejo e cânticos; o superior continuou o solfejo e ditado. Na escola primária de 2º grau continuou o solfejo, ditado e coro. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p.16).

Para Martinez e Pederiva (2013) o intuito do ensino da música nesse período era propagar a técnica musical e preparar futuros músicos. “Esse tipo de função – formação do artista – também estava associado à intenção de descobrir e potencializar o “talento” e o “dom” de alguns estudantes” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p.16).

Na década de 1920, Mário de Andrade defendia a função social da música, a importância e o valor do folclore e da música popular. A Semana da Arte Moderna, em 1922, serviu de alerta para denunciar o quanto a arte brasileira era influenciada pela cultura e conservadorismo europeu. Para Fonterrada (2008, p.212), “a identidade brasileira começava a ganhar espaço entre os educadores musicais”. Surgia neste período Heitor Villa-Lobos, que propôs para São Paulo um projeto de canto coral para as escolas, que depois foi ampliado para todo o país. Ferraz (2013, p.163) aponta que Villa-Lobos criou um sistema de Educação Musical que visava ensinar crianças, por meio da música na escola e os adultos por meio de concertos com fins educativos. Instituiu-se então, o Canto Orfeônico nas escolas públicas brasileiras.

O canto orfeônico surgiu na França por volta de 1820 com Guillaume Louis Bocquillon-Wilhem. O principal objetivo do canto orfeônico era instituir a educação musical nas escolas primárias francesas, mas cerca de quinze anos mais tarde, Wilhem também aplicou seu método de ensino para uma sociedade coral, que eventualmente cresceu e tornou-se o Instituto Nacional de Música conhecido como L'Orpheon, o qual presta uma clara homenagem ao mito grego de Orfeu, o semideus conhecido pelo poder de sua música. Apesar de Villa-Lobos não ter criado o canto orfeônico, ele expandiu sua aplicação a um grupo muito maior de pessoas e usou o método para promover disciplina e valores nacionalistas. (FERRAZ, 2013, p. 191).

No entanto, Jordão et al. (2012, p.20) afirmam que

Muitos acreditam que Heitor Villa-Lobos foi pioneiro nesta prática no Brasil. Mas foram os educadores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim, que atuaram na Escola Caetano de Campos, na capital paulista, e os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano, com atividades junto à Escola Complementar (posteriormente, Escola Normal) em Piracicaba, os primeiros a estabelecerem o canto orfeônico no ensino.

O objetivo do método trabalhado por eles era renovar a educação musical oferecida pelos conservatórios e, por meio da inserção da música no sistema público de ensino, popularizar o saber musical. Essas iniciativas, de certa forma, introduziram o canto orfeônico na sociedade e fortaleceram o projeto de Villa-Lobos que aconteceria nos anos seguintes (JORDÃO et al. 2012, p.20).

Os ideais nacionalistas tomavam conta do Brasil nesse período. Mário de Andrade, crítico musical foi uma figura relevante dos pensamentos modernistas. Este movimento buscava a identidade musical nacional e perdurou até meados da década de 1940 (JORDÃO et al., 2012).

O Canto Orfeônico ficava cada vez mais conhecido no território paulista. Villa-Lobos realizou cerca de 50 apresentações pelo interior do estado de São Paulo e seus conhecimentos com personalidades políticas alavancavam cada vez mais sua trajetória profissional (JORDÃO et al. 2012). “Uma das apresentações mais conhecidas da época aconteceu em 1931, no campo da Associação Atlética São Bento, com a reunião de 12 mil vozes de estudantes, operários e militares, o que Villa-Lobos definiu como exortação cívica” (JORDÃO et al. 2012, p.20).

Em 1932, as apresentações de Villa-Lobos ganharam o cenário da Capital Federal e então, Anísio Teixeira conheceu o movimento do Canto Orfeônico. O professor Anísio Teixeira, a partir das influências de John Dewey, no movimento da Escola Nova, trouxe a ideia da arte à disposição da comunidade, tornando o ensino de música acessível a todos dentro das escolas e não somente a alguns talentosos, possibilitando, assim, a formação integral do ser humano. (JORDÃO et al., 2012).

Foi assim que Villa-Lobos passou a fazer parte do cenário educacional, convidado por Anísio Teixeira, que era Secretário de Educação do Rio de Janeiro, a dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA).

Jordão et al. (2012, p. 21) salienta que

Os ideais de Villa-Lobos – e até mesmo das práticas orfeônicas anteriores, como o seu aspecto coletivo, a democratização do acesso à música e ao seu ensino por todas as camadas sociais, e a utilização da música como fator de influência na construção do caráter de cada indivíduo, estavam diretamente em concordância com os objetivos da Escola Nova (Jordão et al. 2012, p. 21).

Em 1936, a SEMA passou a se chamar Serviço de Educação Musical e Artística. Por meio deste serviço, Villa-Lobos criou o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico. O objetivo principal deste curso era a formação de educadores que difundissem suas práticas musicais, sendo assim, oferecia cursos de Declamação Rítmica e Preparação ao ensino do Canto Orfeônico aos professores das escolas primárias e aos professores especialistas em música, os Cursos Especializado em Música e Canto Orfeônico e de Prática de Canto Orfeônico (JORDÃO et al., 2012).

A profissionalização de professores capacitados em multiplicar seus métodos e suas ideias era a chave para o sucesso do projeto do compositor, por isso, em 1942 criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) que foi dirigido por ele até em 1959, quando faleceu. (JORDÃO et al., 2012).

Jordão et al. (2012) apontam que no Conservatório, além de Villa-Lobos dedicar-se ao desenvolvimento de sua metodologia musical, também preocupou-se em formar um repertório baseado no folclore nacional, preservando a cultura do povo brasileiro. Criou uma de suas principais obras, o Guia Prático, que até hoje é utilizado como material didático, com 138 versões de cantigas populares infantis de todas as regiões do Brasil, editado pela primeira vez em 1938.

É com Villa-Lobos que a ideia de disseminação da ideologia nacionalista de formação da consciência musical brasileira, formação moral e cívica das novas gerações, e conscientização do povo brasileiro de suas origens pelo folclore fica mais evidente. (JORDÃO et al., 2012, p.21).

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, com o objetivo de oferecer um ensino de música mais acessível e democrático, por meio da exploração de novos recursos e oportunidades para a criação musical dos alunos.

No entanto, na prática o Canto Orfeônico continuou a ser praticado em muitas escolas, até que os professores estivessem graduados em Educação Musical, como exigia a LDB. Somente em 1964, foi criado em caráter de nível superior, o curso de Educação Musical, que teve o nome alterado, em 1969 para Licenciatura em Música (JORDÃO et al., 2012).

Contudo, o que modificou foi o interesse dos músicos brasileiros pela Educação Musical. Alguns nomes que contribuíram para o desenvolvimento da disciplina no país foram: Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, Lorenzo Fernandes, Antonio de Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Koellreutter dentre outros. Estes professores eram seguidores dos educadores musicais europeus Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zóltan Kodály, que desde o início do século XX, vinham revolucionando a Educação Musical na Europa, separando a aula de música do ensino de instrumentos, incentivando a prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva (FONTERRADA, 2008, p.214).

Em 1971, com a promulgação da Lei 5692/71 a Música passou a fazer parte da Educação Artística, dividindo espaço com as artes cênicas, as artes plásticas e o desenho, que mais tarde foi substituído pela dança. O professor de Educação Artística tinha formação polivalente, ou seja, precisava dominar as quatro áreas de expressão artística. Isso contribuiu para a “superficialização do ensino das artes como um todo”. (FIGUEIREDO,2010, p.2). E não podemos deixar de evidenciar, que esta lei não se referia a Educação Infantil.

Além disso, o modelo curricular vigente à época da Educação Artística, enfatizando a racionalidade, fortaleceu a ideia de que o ensino das artes seria menos relevante no processo escolar. Nesta perspectiva, razão e emoção são antagonizadas e hierarquizadas, sendo as artes localizadas na área da emoção que, por sua vez, seriam consideradas ‘menos relevantes’ na formação escolar. A superficialização e a desvalorização das artes no currículo provocaram uma lacuna considerável na educação escolar de várias gerações. (FIGUEIREDO,2010, p.2)

Fonterrada (2008) relata que assim como o Brasil, outros países latino-americanos estavam sob ordens militares, mas o diferencial deles é que o movimento de Educação Musical continuava forte, ao contrário do que acontecia em nosso país. A ditadura militar substituíra o ensino de música pelo ensino polivalente da Educação Artística, fazendo com que o Brasil se distanciasse dos demais países latinos. Enquanto eles continuavam ensinando música nas escolas, aqui, os professores eram proibidos de fazê-lo.

“Com todo esse cenário, aos poucos, concretizou-se a falta de importância das artes e, mais precisamente, a inexistência da música no espaço da educação institucionalizada” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p.19).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 incluindo em seu artigo 26, após aproximadamente 30 anos de ausência dos currículos a obrigatoriedade do ensino de Artes nas escolas brasileiras: “O ensino de arte é componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996 - art. 26, par. 2). Porém Figueiredo (2010) aponta que a legislação deixou lacunas e possibilitou várias interpretações, já que não estabelece quais são as artes que devem ser ensinadas e quem pode ensiná-las.

Martinez e Pederiva (2013) destacam que apesar da terminologia ter sido modificada de Educação Artística por Ensino de Artes, o problema da polivalência dos professores persistiu.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) foram lançados pelo Ministério da Educação e Desporto com a finalidade de orientar e dar referência ao trabalho do professor em sala de aula, criando “uma abordagem comum para a educação em todos os estados brasileiros” (JORDÃO et al., 2012, p.25).

Em artes, orientou os educadores apresentando direções, conteúdos, linguagens e até critérios de avaliação, mas explicitou a necessidade de formação básica, porém abrangente, nas áreas de música, dança, teatro e artes visuais. Especificamente em música, o PCN dividiu o conteúdo em Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição; Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical; e, por fim, A Música como Produto Cultural e Histórico: Música e Sons do Mundo. Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que atendiam exclusivamente a crianças de 0 a 6 anos. Separado em três volumes, o documento trazia os objetivos para o a educação musical em sua terceira parte intitulada “Conhecimento de Mundo”, com a sugestão dos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. A proposta contemplava a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e a experiência com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas e, por último, a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano. (JORDÃO et al., 2012, p.25)

No início do século XXI, como apontam Martinez e Pederiva (2013) um movimento em prol do ensino de música deu origem ao Grupo de Articulação

Parlamentar Pró-Música – GAP, que lutou pela volta da Música nos currículos escolares. Este grupo era formado por entidades, músicos, pais, alunos, educadores, Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Música (ABM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Instituto Villa-Lobos, universidades, enfim, totalizando 86 entidades do setor (JORDÃO et al., 2012).

As reuniões deste grupo resultaram em manifestações solicitando às autoridades a implantação do conteúdo de música nos currículos escolares de forma legal, a abertura de concursos públicos para contratação de professores especializados e cursos de formação continuada aos profissionais da área.

Em 2008 um projeto ressaltando a importância do ensino de música nas escolas, que aponta a música como relevante para o desenvolvimento global do ser humano foi aprovado, dando origem a Lei 11.769/2008 que “dispõe sobre a obrigatoriedade da música na educação básica” (BRASIL, 2008). Por fim, esta lei foi um grande progresso no caminho da Educação Musical Brasileira, pois deixa claro que a música é uma das artes que deve constar obrigatoriamente no currículo escolar.

Antes de compreendermos quem somos, não podemos deixar de tratar de pensadores da Educação Musical do século XX, tecendo um breve panorama sobre os chamados métodos ativos. Fonterrada (2008) considera que estes métodos surgiram como resposta às mudanças e desafios ocorridos na passagem do século XIX para o XX.

### **Variação 1.1 A Educação Musical do século XX**

A virada do século XIX para o século XX foi acompanhada pelo marcante crescimento urbano e com ele uma gama de novos sons e experiências. O pensamento romântico do século XIX perdeu aos poucos seu espaço para novas manifestações artísticas voltadas ao afastamento das tonalidades, trazendo novas possibilidades sonoras. (BOMFIM, 2012).

Foi então, que surgiram diversas propostas para a Educação Musical, ofertadas por músicos de diversas nacionalidades. Muitas destas propostas

tornaram-se conhecidas e aplicadas em todo o mundo, devido a sua coerência sobre os novos modos de pensar o ensino da Música.

O que diferenciava os *métodos ativos* dos modelos aplicados nos séculos anteriores era que eles apresentavam uma abordagem em que todas as pessoas poderiam se desenvolver musicalmente utilizando-se de metodologias adequadas, enquanto os métodos antigos focavam-se na formação de instrumentistas, que reproduziam um repertório vinculado a uma tradição musical, fortemente ligada a uma concepção de talento. (FIGUEIREDO, 2012).

Destacaremos de maneira breve alguns métodos ou propostas que ficaram conhecidas em vários países e pela sua penetração também em nosso país, cabe ressaltar que muitos deles continuam sendo utilizados no Brasil:

- Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950) educador musical suíço, sua metodologia propôs um trabalho sistemático de Educação Musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta. (FONTERRADA, 2008);
- “Antônio de Sá Pereira (1888-1960) pianista, educador musical, escritor e compositor brasileiro, baseou-se no método Dalcroze e adotou o ensino ativo-intuitivo com os objetivos de despertar na criança o amor à música”. (VICTÓRIO, 2015, p. 42);
- Liddy Chiafarelly Mignone (1891-1961) pianista e educadora musical brasileira, “junto com Sá Pereira criou o Curso de Iniciação Musical em 1937, voltado para a fase inicial do aprendizado musical infantil. Sua metodologia centrava-se no aluno, buscando compreendê-lo em seus aspectos psicológicos e emocionais”. (VICTÓRIO, 2015, p. 44). Fazia uso de exercícios de percepção e reação por movimentos, brincadeiras e bandinha rítmica, influenciada por Carl Orff;
- Carl Orff (1895 – 1982) pedagogo musical alemão tinha como princípios de sua abordagem “a integração de linguagens artísticas e o ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação”. (FONTERRADA, 2008, p. 159);
- Edgar Willems (1890-1978) educador musical belga foi aluno de Dalcroze. “A sua atividade pedagógica está direcionada para as canções, o desenvolvimento da percepção auditiva e o desenvolvimento do sentido rítmico”. (VICTÓRIO, 2015, p. 47);

- Murray Schafer (1933) compositor e músico canadense, sua “metodologia engloba o trabalho com paisagens sonoras ou valorização do ambiente, a busca de um terreno comum a todas as artes e o desenvolvimento das potencialidades criativas dos alunos”. (VICTÓRIO, 2015, p. 48);
- Zoltán Kodály (1882-1967) nascido na Hungria, sua proposta de educação musical é dirigida a todas as pessoas. “A prática vocal em grupo, o treinamento auditivo e o solfejo são atividades centrais para esta metodologia. A música folclórica húngara foi pesquisada e integrada ao método”. (FIGUEIREDO, 2012, p. 86). O método Kodály também utiliza a manossolfa, um sistema de sinais manuais ligado às notas musicais, que ajuda as crianças a ler os sinais e modificá-los em sons. (FONTERRADA, 2008);
- Shinichi Suzuki (1898-1998) nasceu no Japão e afirmava que toda criança tem capacidade para aprender música, assim como aprender a falar a língua de seu país. No método Suzuki, o aluno aprende primeiro o instrumento e posteriormente desenvolve a leitura musical. A criança deve memorizar o que toca no violino, antes de ler as obras, assim não realiza leitura à primeira vista, pois apenas lê o que já sabe tocar de cor. (FONTERRADA, 2008);
- Keity Swanwich, educador musical britânico, considera que o “desenvolvimento musical se dá em uma sequência, dependendo das oportunidades de interação com os elementos da música, do ambiente musical que o cerca e de sua Educação”. (VICTÓRIO, 2015, p. 49). Segundo ele, o aprendizado musical tem relação com a faixa etária que corresponderia a um estágio de desenvolvimento, assim como as ideias de Piaget;
- Violeta Hemsy de Gainza (1930) psicóloga social e pedagoga musical argentina, trata a música como elemento de fundamental importância, “pois movimenta, mobiliza e, por isso, contribui para a transformação e desenvolvimento, atingindo a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som e por meio da melodia, a afetividade”. (VICTÓRIO, 2015, p.45).

Para Figueiredo (2012) os métodos já consagrados pela história da Educação Musical mundial podem ser de grande valia para os educadores musicais neste momento em que a Música retorna como conteúdo curricular às escolas brasileiras. Para ele, estas referências podem auxiliar na elaboração de propostas

adequadas para a Educação Musical, tornando o ensino de Música acessível a todos que passarem pelas escolas do Brasil. “É um processo de reinvenção, de revisão permanente dos elementos metodológicos que façam sentido para a educação musical brasileira nos dias de hoje”. (FIGUEIREDO, 2012, p. 87).

Mas e agora que o período de vigência da Lei 11.769/2008 terminou, será que as escolas já estão mais “musicais” ou tudo continua no “silêncio”? A seguir, buscaremos compreender *quem somos...*

### **Varição 2 Quem somos?**

A aprovação da lei 11.769/2008 representou um avanço para a Educação Musical brasileira por estabelecer o ensino da música no currículo escolar da Educação Básica. A referida lei, segundo Figueiredo (2010) minimiza a falta de clareza do parágrafo 2 do artigo 26 da LDBEN 9.394/96, já que evidencia como uma das artes que deve fazer parte do currículo obrigatório da escola, a Música. No entanto não se caracteriza como conteúdo exclusivo, isso indica que as “outras artes também devem fazer parte da formação escolar”. (FIGUEIREDO, 2010, p.4).

Figueiredo (2010) ressalta que apesar do avanço que a nova lei poderá trazer para o ensino de Música no Brasil, existem discussões que permeiam a implementação consistente da Música no cenário escolar. Debates entre especialistas em Educação apontam pontos positivos e negativos da lei 11.769/2008.

Kleber (2010) destaca os aspectos positivos da aprovação da nova lei, apontando que a diversidade cultural e artística do Brasil é muito rica e, portanto precisa ser incluída em seu projeto educacional. “Isso só acontecerá se escola e espaços que trabalham com educação começarem a valorizar e incorporar, também, conteúdos e formas culturais presentes na diversidade da textura social”. (KLEBER, 2010, p.3). Afirma ainda, que é a favor da lei, mesmo sabendo das dificuldades e da possível demora em termos o ensino de Música nos Projetos Pedagógicos das escolas de Educação Básica. A professora considera que

Trata-se de um momento importante para se pensar em projetos educacionais inovadores e condizentes com nosso tempo. O ensino das Artes incorporado em projetos dessa natureza vem ao encontro de

propostas inovadoras, em que a expressão cultural e artísticas são reconhecidas como dimensões insubstituíveis e, portanto, únicas no sentido de promover o desenvolvimento humano. A proposta que preconizamos não fecha em conteúdos pré-estabelecidos, mas antes, reconhece que a diversidade cultural deve ser considerada ao se elaborar os projetos. Isso significa que os valores simbólicos das culturas locais devem estar presentes juntamente com aqueles conhecimentos que fazem parte do patrimônio musical que é um legado da humanidade. Dessa forma, a Lei favorece que se abra esse espaço tanto para uma discussão sobre o que se pode fazer para melhorar a educação brasileira como, também, possibilita que se planeje essa inserção no sistema educacional brasileiro. Isso está ligado ao exercício da cidadania cultural, um direito de todo brasileiro e, a escola é, ainda, o único espaço garantido constitucionalmente de acesso a toda a população. Nesse sentido é que as práticas musicais se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos. Poder contar com seus valores musicais no processo pedagógico musical pode se tornar um ponto significativo para um trabalho de ampliação do status de “ser músico” ou de participar de um grupo musical. (KLEBER, 2010, p.3).

No entanto, Palma Filho (2010) apresenta como ponto negativo a questão da falta de professor especializado no ensino de Música, haja vista que são poucos os cursos de licenciatura em Música no Brasil. Silva e Benetti (2015, p. 3) apontam que de acordo com os “dados do e-MEC existem hoje no Brasil mais de cento e quarenta cursos superiores em música, divididos nas modalidades presencial (141 cursos) e à distância (sete cursos em 16 estados), nos graus de bacharelado, licenciatura e sequencial”.

Para que se tenha clareza sobre a dimensão do problema, basta mencionar que só na rede pública estadual paulista existe mais de 5.000 escolas, acrescente-se a esse universo as redes municipais e as escolas particulares e a questão da formação de professores especializados em Música torna-se mais complexa ainda (PALMA FILHO, 2010, p.3).

Outro ponto importante a se destacar é que

A questão do professor adequado para ensinar música na escola ainda não está definida com toda a clareza necessária, pois a lei 11.769/2008 é genérica; cabe aos estados e municípios, estabelecerem os detalhes desta questão. A prática polivalente para o ensino das artes ainda está muito presente nos sistemas educacionais brasileiros e, para vários deles, a nova lei não acrescenta modificações. (FIGUEIREDO, 2010, p.4).

“É fundamental que se desconstrua esta ideia de que arte é um coletivo que deve ser ensinado por um único profissional, ainda que seja salutar as suas interfaces com outros campos do conhecimento”. (FIGUEIREDO, 2010, p. 4).

Para Figueiredo (2010) é clara a compreensão de que as aulas de Música serão ministradas por profissionais com formação superior em licenciatura em Música, considerando o artigo 62 da LDBEN (Brasil, 1996) que indica como

requisito para a atuação profissional na Educação Básica, profissionais com formação superior em licenciatura.

A nova lei não defende a presença do educador musical, assim como não defende qualquer outra especificidade com relação ao professor das demais áreas que compõem o currículo escolar. Portanto, a nova lei deve ser entendida à luz da LDB de 1996, que indica claramente a obrigatoriedade de curso de licenciatura para aqueles que desejam ser professores da educação básica. Deveria ser óbvio, ao analisar o artigo 62 da LDB de 1996, a presença de profissionais específicos para atuarem com as diferentes áreas do conhecimento: espera-se um professor licenciado em matemática para ensinar matemática; espera-se um profissional habilitado em língua portuguesa para ser professor de português; com a música não pode ser diferente, pois existem profissionais que são habilitados especificamente nesta área em cursos de licenciatura. É importante deixar claro que estas considerações são feitas para os profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que os anos iniciais são, na maioria dos casos, responsabilidade dos professores pedagogos. (FIGUEIREDO, 2010, p.5).

Figueiredo (2010) ainda destaca que um importante impasse para a implementação do ensino de música nas escolas são as atividades extracurriculares oriundas de diversos projetos. Não podemos desmerecer a relevância de tais atividades, no entanto elas não garantem o direito de todos os alunos das escolas de participarem das atividades musicais, já que a nova lei estabelece o acesso democrático ao ensino de música.

Outro ponto relevante que contribui para a falta de professores com formação em licenciatura em Música nas escolas é o desinteresse dos egressos e dos estudantes de licenciatura em atuar na Educação Básica. “Os desafios da sala de aula superlotada, a falta de condições de trabalho, os baixos salários, dentre outros fatores, contribuem para a ausência significativa de profissionais da educação musical atuando nas escolas brasileiras” (FIGUEIREDO, 2010, p.7).

Fica clara a necessidade de mais professores licenciados nas escolas, mas também de “medidas que contribuam para que a educação básica seja um local mais atraente para atuação dos licenciados em geral, e dos licenciados em música, em particular” (FIGUEIREDO, 2010, p.7).

A presença da música na escola ainda é tema gerador de debates no âmbito de variados contextos das discussões educacionais, como podemos observar. E uma das questões mais levantadas é a dúvida sobre quem pode trabalhar música na escola. Como apontam Bellochio e Figueiredo (2009), a resposta deveria ser somente o professor licenciado em Música, porém não é esta a

realidade que se observa nas escolas, já que os professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental também incluem música em suas rotinas.

Segundo Figueiredo (2004) várias denominações são utilizadas para os professores que atuam nos primeiros anos escolares: generalistas, unidocentes, professor regente, professor de classe dentre outros. O autor deixa claro que mesmo com as variações de nomenclatura esses profissionais são tidos como os responsáveis “pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares”. (FIGUEIREDO, 2004, p. 55).

O presente trabalho, no entanto, investigou somente as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil. Sendo que eles são os responsáveis por todas as áreas do currículo e devem lidar com práticas pedagógicas musicais para atender a nova legislação da obrigatoriedade da música na escola.

Bellochio e Figueiredo (2009) ainda salientam que inúmeras pesquisas mostram que os professores não recebem formação musical durante os cursos de preparação profissional (Pedagogia e Magistério), comprometendo a qualidade das atividades musicais realizadas. Aponta-se então a necessidade dos professores de Educação Infantil desenvolver um trabalho mais relevante no que diz respeito à questão Música.

Na mesma perspectiva Araujo (2012) destaca que há tempos, pesquisas tratam como um fator preocupante a má formação musical ou pedagógico-musical, bem como a ausência desta formação nos cursos de Pedagogia. Grande parte desses cursos traz uma disciplina para tratar de todas as linguagens artísticas. Geralmente, o professor responsável é formado em apenas uma das linguagens artísticas, possivelmente na prática, desenvolve somente atividades relacionadas à sua especificidade. Por esta razão, a maioria das instituições deixa de contemplar a Música no processo de formação dos novos docentes.

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de

equivocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral. (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Schafer (2011) questiona quem deveria ensinar música. Sua resposta é que a música tradicional deve ser ensinada por profissionais, pois é uma disciplina complexa com teoria e prática de execução e por isso precisa ser exclusivamente ensinada por pessoas qualificadas. No entanto, o estudioso considera que há uma

Parceria possível e até desejável que, ao procurar recrutas para o ensino da música no tempo presente, aceitássemos justamente aquelas pessoas que, apesar do amor pela matéria, não possuísem as qualificações necessárias ao professor tradicional (SCHAFER, 2011, p. 292).

Esse autor refere-se aos professores formados em Pedagogia ou Magistério. Ele salienta que esses profissionais mesmo sem ter conhecimento musical, poderiam explorar e descobrir tudo a respeito do som (características físicas, formas diversas de produzi-lo e reproduzi-lo). Mesmo assim, essas atividades poderiam não ser consideradas como ensino da música, mas estariam, por meio das atividades de sensibilidade sonora, se dedicando a realizar uma Limpeza nos ouvidos de seus alunos. O termo refere-se a um curso, o qual Schafer chamou Limpeza de ouvidos, que foi ministrado por ele aos alunos do primeiro ano, na Universidade Simon Fraser. Neste curso, o compositor procurou sensibilizar os alunos a abrirem seus ouvidos, percebendo sons que nunca haviam notado antes, ouvir os sons de seus ambientes e os sons que eles mesmos produziam nestes ambientes. Schafer explica que a razão pela qual nomeou o curso como Limpeza de ouvidos é que

Antes do treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los. Como um cirurgião, que antes de ser treinado a fazer uma operação delicada deve adquirir o hábito de lavar as mãos. Os ouvidos também executam operações muito delicadas, o que torna sua limpeza um pré-requisito importante a todos os ouvintes e executantes de música. (SCHAFER, 2011, p. 55)

Cabe aos professores entenderem o porquê ensinar Música na escola é tão importante. Pode-se destacar primeiramente a importância desta linguagem por ser uma prática social presente ao longo da existência do ser humano, em todas as sociedades. Precisa ser ensinada, pois passou a ser componente curricular obrigatório. Outro destaque para o ensino de música na escola é que os alunos gostam de atividades que envolvam as práticas musicais. Por fim, a relevância da presença da música na escola se dá por se tratar “de uma área que nos coloca em relação com o mundo de sons e silêncios, e proporciona o desenvolvimento de

nossa relação artística e estética com o mundo”. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.39).

Em relação à pergunta Por que Música na escola? Kater (2012, p. 42) levanta algumas reflexões pertinentes:

Uma vez que abordamos aqui uma necessidade de expressão humana, intensa e profunda, que faz parte não de uma época, moda ou classe social particular; mas que acompanha toda a humanidade, desde os seus primórdios, em qualquer ponto do planeta, em todas as culturas, ao longo de todas as fases de seu desenvolvimento. Não há comemoração ou evento significativo na vida individual ou social de qualquer povo do qual a música não tome parte de maneira relevante, instaurando um espaço de integração e transcendência não alcançado nem traduzido por nenhum gesto ou palavra.

Considera que desde o momento em que a presença da Música na escola está amparada pela Lei 11.769/2008 faz-se necessário refletir sobre outras questões: “A qual música nos referimos; que estilos, gêneros, formas de manifestação temos em mente? Como, de fato, ela ou elas serão oferecidas, abordadas, tratadas?” (KATER, 2012, p.42).

O autor afirma que a presença da Música na escola não deve ser vista com as diversas funções que são atribuídas a ela na vida social, mas sim vista como Educação Musical. Uma educação musical que promova a construção do conhecimento junto com o aluno, desenvolvendo seu lado criativo e participativo, retirando-o da condição de público, não limitando a música na escola a apresentações de datas comemorativas, a música de aparência. (KATER, 2012).

Para Gainza (1988, p. 101) “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, provendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical”.

A volta do ensino de música nas escolas não pode ser engessada nos moldes que tivemos em épocas passadas, para Kater (2012) o desafio está na construção de alternativas contemporâneas que favoreçam o contato prazeroso e efetivo das crianças e jovens com sua própria musicalidade, desenvolvendo seus potenciais.

Cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo etc., não são apenas termos de discurso. São aspectos envolvidos na formação dos alunos – no mínimo tão importantes

quanto aqueles que a escola entende oferecer nas diversas outras áreas do conhecimento – que contrapõem o “aprender”, de natureza fixa, memorística e repetitiva, ao “apreender”, próprio do captar, apropriar, atribuir significado e tomar consciência, portanto, mais em sintonia com as características de formação humana reivindicadas contemporaneamente. (KATER, 2012, p. 43).

Scherer (2013) aponta que os documentos orientadores pós LDBEN (1996) como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) deram enfoque específico à Educação Musical, tendo a intenção de orientar o trabalho dos professores.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI trata especificamente da Educação Infantil. Está organizado em três volumes: o primeiro – Introdução - refere-se aos estudos e pesquisas que focalizam as crianças pequenas, o segundo trata da formação pessoal e social da criança, enfocando a construção da identidade e autonomia, já no último, Conhecimento de Mundo refere-se à construção das diferentes linguagens (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática). O referido documento considera que

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p.44).

Corroborando com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Fonterrada (2008, p.236) pontua “que é na primeira infância que todas as bases sensoriais, afetivas, mentais, morais, sociais e estéticas são construídas” e por isso, considera-se uma tendência mundial de priorização da Educação Infantil. No entanto, a autora chama a atenção para a importância da formação dos docentes, pois sem eles não haverá mudança na educação, independente de quantos documentos o governo disponibilize para as escolas.

Para que as professoras de Educação Infantil possam realizar uma prática musical relevante com seus alunos, faz-se necessário que tenham “formação musical e pedagógico-musical que lhes possibilitem pensar e fazer música.” (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.40).

Formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras. Formação

pedagógico-musical significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. É preciso lembrar que professoras desses níveis escolares são modelos para seus alunos e, assim, possuem uma grande responsabilidade na realização de seu trabalho docente. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.40).

Assim, como todo o trabalho que é desenvolvido em sala de aula precisa ser planejado e refletido pelos professores, da mesma forma deve ser o planejamento do trabalho realizado com a música, para que seja gerador de conhecimento.

No entanto, o problema relacionado ao ensino da música não fica delimitado à falta de profissionais especializados ou à precária e/ou falta de formação musical dos professores de Educação Infantil. Mas também como pontua Brito (2003), há a necessidade de se repensar concepções ultrapassadas e que ainda permanecem enraizadas na nossa cultura sobre música, bem como conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças.

Ainda, entende-se Música como algo pronto. E ensinar música a partir desta visão é uma limitação de apenas reproduzi-la e interpretá-la, deixando de lado a riqueza da atividade musical de experimentação através da improvisação e composição, ferramentas importantes para a construção do conhecimento musical.

Interpretação é a atividade ligada à imitação e reprodução de uma obra. Mas interpretar significa ir além da imitação por meio da ação expressiva do intérprete. Somos intérpretes quando cantamos ou tocamos uma obra musical.

Improvisar é criar instantaneamente orientando-se por alguns critérios. Se para falar de improviso é preciso ter em mente o assunto, o domínio de um vocabulário, ainda que pequeno, assim como algum conhecimento de gramática, algo semelhante ocorre com a música. Quando improvisa, a música orienta-se por critérios e referenciais prévios, e, tal qual acontece na fala improvisada, quando coisas interessantes e significativas são ditas sem que fiquem registradas, a improvisação musical lança ideias, pensamentos, frases, textos[...] Se não ficam registradas integralmente, como sucede com o documento escrito, as ideias musicais não se perdem totalmente. Vão e vêm, transformando-se, recriando-se, podendo ser trabalhadas e amadurecidas.

Composição é a criação musical caracterizada por sua condição de permanência, seja pelo registro na memória, seja pela gravação por meios mecânicos (fita cassete, CD), seja, ainda, pela notação, isto é, pela escrita musical. Foi graças às partituras (notações musicais) que pudemos ter acesso às composições musicais do passado, às obras de compositores da música ocidental como Beethoven, Bach, Chopin, entre outros. (BRITO, 2003, p.57).

Brito (2003) ressalta que é importante que os trabalhos musicais realizados pelos professores no cotidiano das creches e pré-escolas contemplem atividades como: trabalho vocal; interpretação e criação de canções; brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem som, movimento e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias; elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais); invenções musicais (vocais e instrumentais); construção de instrumentos e objetos sonoros; registro e notação; escuta sonora e musical: escuta atenta, apreciação musical e reflexões sobre a produção e a escuta.

Por fim, Bellochio e Figueiredo (2009) destacam que é na Educação Infantil que muitos valores são formados e carregados pela vida de uma pessoa e a música deve fazer parte do contexto escolar como um componente essencial no processo de formação integral do ser humano. E a inclusão da música exige dos professores preparação e reflexão de suas práticas pedagógicas, além do desejo e da oportunidade de “se deixar fazer” música.

Mas se estamos preocupados em realizar um ensino de Música de qualidade para as crianças, é necessário que saibamos quem é a criança da Educação Infantil e como acontece o seu processo de desenvolvimento.

### **Varição 2.1 Quem é a criança da Educação Infantil?**

“A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.” (BRASIL, 1998, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) traz a definição de criança como

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. (BRASIL, 2009, p. 12).

O referido documento, também trata da obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil de crianças que completarem 4 ou 5 anos até 31 de março do

mesmo ano em que for efetuada a matrícula. Garante que a frequência nesta modalidade de ensino não é pré-requisito para o ingresso no Ensino Fundamental e que as vagas em creches e pré-escolas devem ser garantidas próximo à residência das crianças. (BRASIL, 2009).

Roman e Dotto (2001) afirmam que

A criança como conhecemos a partir de nossas vivências é um agente ativo na sua própria construção e na construção do mundo. É um agente cuja ação desenvolve-se no contexto de uma práxis socio-histórica. É um ser sujeito e/ou dependente à natureza dos adultos, bem como de outros agentes socioeducativos. Esses agentes compõem a escola ou educação formal, e a outra informal, dada por todo o corpo que é social. (ROMAN; DOTTO, 2001, p.117).

É possível perceber que a maioria das crianças brasileiras pequenas enfrentam adversidades em seu dia a dia desde muito cedo, sendo submetidas a condições de vida precárias, ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por adultos. Em contrapartida, há aquelas que são protegidas tanto por suas famílias quanto pela sociedade em geral, recebendo todos os cuidados necessários para o seu pleno desenvolvimento. Essa dualidade, oriunda de uma desigualdade social existente no país é relatada pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em seu primeiro volume. (BRASIL, 1998).

Gobbi (2010, p. 1) considera que a infância “é uma construção social e histórica”. Confirmando o pensamento da autora, Brasil (1998) afirma que assim como todo ser humano, a criança está inserida na sociedade por meio da organização familiar, sendo, portanto, sujeito social e histórico.

Segundo Aquino (2001), no Brasil só se teve um olhar para criança pequena a partir do surgimento das primeiras instituições educacionais de ensino superior, na década de 1820. Entretanto, conforme Rosemberg (1999, p.12) aponta “a creche não foi pensada para a ‘produção’ de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães escravas”. A autora ainda expõe que o primeiro texto referindo-se à creche no Brasil, foi publicado na Revista *A Mãe de Família*, pelo médico Dr. Vinelli, em 1879. (ROSEMBERG, 1999).

O médico, afeto à roda dos expostos, considerava em sua publicação, que a creche seria um estabelecimento de beneficência, com a finalidade de receber todos os dias e durante as horas de trabalho, as crianças de até dois anos, filhas de mães pobres, de boa conduta e que trabalhavam fora de casa. Continuava dizendo,

que no Brasil ainda não existia creches, mas que ele considerava uma necessidade sua implantação, já que com a abolição da escravatura, as ex-escravas precisavam procurar emprego e os filhos menores, sem poderem frequentar a escola, seria um impedimento para elas. (ROSEMBERG, 1999).

Aquino (2001) destaca que havia no Brasil, a partir do século XVIII até meados de 1950 a Roda dos Expostos. Mello (2001) acrescenta que este era um sistema assistencial que funcionava como um asilo para crianças abandonadas, frutos de uniões consideradas imorais ou amores proibidos. No entanto, com o passar do tempo também foi utilizada pelas pessoas mais pobres, que abandonavam seus filhos por não terem condições financeiras para criá-los.

Conforme Kuhlmann Junior (2000, p.8) no período da República, criaram-se no Brasil, as primeiras instituições de Educação Infantil “chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país”.

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.8).

Em 1922, fora organizado um congresso, em que Luis Palmeira, da revista *Clarté* e a educadora Maria Lacerda de Moura questionaram as propostas de políticas sociais da infância. Palmeira levantou uma questão que revelara a contradição dessas propostas, pois não era possível que os empresários, os políticos e os governantes, que demitiam e exploravam os operários, pudessem zelar pelos filhos desses trabalhadores. Já Moura, considerava que o que estava sendo oferecido aos trabalhadores não passava da restituição dos direitos dos pobres. (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

A partir deste período até meados da década de 1970, conforme explana Kuhlmann Junior (2000), o processo de expansão das instituições de Educação Infantil aconteceu de forma lenta, atendendo crianças de 4 a 6 anos. Essas instituições, parte eram ligadas aos sistemas de educação e outra, aos órgãos de saúde e de assistência, mantendo contato indireto com a área educacional.

No nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.8).

O autor ainda afirma que na década de 1940, foram criados em Porto Alegre, os jardins de infância, nas praças públicas, inspirados nas ideias de Froebel, atendendo crianças de 4 a 6 anos em meio período. Em 1942, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) criou a Casa da Criança, um estabelecimento que agrupava a creche, a escola maternal, o jardim da infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura, um abrigo provisório para menores abandonados, além do clube agrícola, que ensinava o uso da terra. (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.9).

Segundo Rosemberg (1999), o Estado, durante o regime militar, criou uma política de expansão de oferta de vagas na Educação Infantil, instituindo um perfil de atendimento de massa, a partir de programas implantados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Legião Brasileira de Assistência (LBA). Esses programas preparavam as crianças carentes para o ingresso no Ensino Fundamental. Porém, como afirma a autora,

Esse modelo sofreu, posteriormente, o impacto de novas ideias sobre educação infantil, veiculadas pelos movimentos sociais das décadas de setenta e oitenta (o movimento de mulheres e o movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes), redundando em propostas avançadas para a Constituição de 1988, mas que não foram implantadas. (ROSEMBERG, 1999, p. 15).

A partir do decorrer do século XX, Aquino (2001) destaca que a criança foi vista de novo como um adulto em miniatura, mas com direitos considerados como sendo de adultos, assegurados por lei: respeito, individualidade, liberdade, cidadania.

Atualmente, seria absurdo negar o lado sombrio da história da criança: as longas horas de trabalho noturno, as políticas na fábrica e nas minas que lhe atribuíam tarefas perigosas, os excessos da educação puritana, os corpos disciplinados, o abuso, a indiferença e o desrespeito. (AQUINO, 2001, p. 31).

O Estatuto da Criança e do Adolescente constituído em 13 de julho de 1990 veio garantir uma proteção efetiva para as crianças brasileiras sob o amparo de uma legislação específica. Em seu artigo 3º, o Estatuto assegura que

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, art 3º).

O referido documento ainda assegura em seu artigo 54, inciso IV o atendimento de crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas (Brasil, 1990). Aquino (2001) reforça que o reconhecimento legal da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de desenvolver a criança de forma integral, mostra para a sociedade que a atenção e os cuidados com as crianças pequenas se inserem num processo ampliado e com outros significados, considerando que a educação integral deve inserir o ensino por meio das primeiras noções e contatos com o mundo.

É fundamental, portanto, compreender que as formas de interação e controle nesses espaços de educação infantil deverão ter características lúdicas e educativas, envolvidas pelo processo pedagógico, considerando que o desenvolvimento infantil se dá numa rede de significações, onde o adulto, a criança e o meio são os atores principais. (AQUINO, 2001, p. 33).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) define Educação Infantil como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2009, p. 12).

E apontam que as propostas pedagógicas na Educação Infantil devem respeitar os princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 16).

Buscaremos entender como acontece o processo de desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade, público alvo da Educação Infantil.

### **Variação 2.2 Como acontece o desenvolvimento infantil?**

Existem, segundo Marques (2001) concepções diferenciadas tratando do processo de desenvolvimento e da aprendizagem, essas concepções trazem em vários momentos, pontos divergentes entre si para dar explicações de um mesmo fenômeno. Sem estabelecer uma discussão exaustiva, trataremos nesta dissertação do tema seguindo o modelo epistemológico interacionista da Psicologia Genética de Jean Piaget.

Chama-se psicologia genética ao estudo do desenvolvimento das funções mentais, na medida em que esse desenvolvimento pode fornecer uma explicação ou, pelo menos, um complemento de informação, quanto aos seus mecanismos no estado acabado. Por outras palavras, a psicologia genética consiste em utilizar a psicologia da criança para encontrar a solução dos problemas psicológicos gerais. (PIAGET, 1972? p. 59).

Piaget “mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo”. (RAPPAPORT 1981, p. 51).

A preocupação central de Piaget dirige-se à elaboração de uma teoria do conhecimento, que possa explicar como o organismo conhece o mundo. E esta colocação reflete sua formação inicial em Biologia, pois considera que só o conhecimento possibilita ao homem um estado de equilíbrio interno que o capacita a adaptar-se ao meio ambiente. Existe para ele, uma realidade externa ao sujeito do conhecimento, e é a presença desta realidade que regula e corrige o desenvolvimento do conhecimento adaptativo. A função do desenvolvimento não consiste em produzir cópias internalizadas da realidade externa, mas sim, em produzir estruturas lógicas que permitam ao indivíduo atuar sobre o mundo de formas cada vez mais flexíveis e complexas. (RAPPAPORT 1981, p. 51).

Marques (2001) explica que em relação aos períodos do desenvolvimento cognitivo, após extensa pesquisa e análise dos dados, Piaget considera que o desenvolvimento cognitivo acontece por meio de um processo de equilibração progressiva em que há uma passagem de um estado de equilíbrio menor para um estado de equilíbrio superior.

O desenvolvimento individual é, com efeito, função de atividades múltiplas nos seus aspectos de exercício, experiência ou acção sobre o meio, etc. Intervêm, pois constantemente entre estas acções coordenações particulares ou cada vez mais gerais. Esta coordenação geral das acções supõe então sistemas múltiplos de auto-regulação ou equilibração, que dependerão tanto das circunstâncias como das potencialidades epigenéticas. Ora, as próprias operações da inteligência podem ser consideradas como as formas superiores dessas regulações, o que mostra simultaneamente a importância do factor de equilibração e a sua relativa independência em relação às preformações biológicas. (PIAGET, 1972 ?, p. 63).

Exemplificando Rappaport (1981, p.61) afirma que “ao sentir fome, o indivíduo buscará uma forma de obtenção e ingestão de alimentos que permita sanar esta deficiência orgânica e, quando o fizer, retornará a um estado de equilíbrio”.

Assim sendo, poderíamos dizer que o desenvolvimento é um processo que busca atingir formas de equilíbrio cada vez melhores; ou, dito de outra maneira, é um processo de equilibração sucessiva que tenda a uma forma final, qual seja a aquisição do pensamento operacional formal. Isto é, em cada fase de desenvolvimento, a criança consegue uma determinada organização mental que lhe permite lidar com o ambiente. Esta organização mental (equilíbrio) será modificada à medida em que o indivíduo conseguir atingir novas formas de compreender a realidade e de atuar sobre ela, e tenderá a uma forma final que será atingida na adolescência e que consistirá no padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta. (RAPPAPORT 1981, p. 62).

Piaget observou que a interação com o ambiente se dá de maneiras distintas de acordo com a faixa etária de cada um, chamando-as de estágio ou período, segundo Rappaport (1981). A autora complementa que “a criança irá, pois, à medida que amadurece física e psicologicamente, que é estimulada pelo ambiente físico e social, construindo sua inteligência”. (RAPPAPORT, 1981, p.63).

Marques (2001, p.50) levanta questionamentos interessantes para entendermos o processo: “Mas, o que varia de um período para outro? Será a quantidade maior de informações armazenadas pelo sujeito ao longo de seu processo de desenvolvimento?” A autora explica que durante o período em que os pensamentos empiristas predominavam na educação, afirmava-se que o sujeito era uma *tabula rasa* e que o processo de desenvolvimento intelectual acontecia por

meio do armazenamento de informações e conteúdos prontos. Considerando assim, que os períodos eram diferenciados pelo aspecto quantitativo. Os indivíduos se diferenciavam em termos de conhecimento pela maior quantidade de conteúdos que conseguia armazenar. No entanto, Piaget inovou esse entendimento, mostrando que há maneiras diferentes de raciocínio envolvidas nesse processo, valorizando assim, a questão qualitativa. (MARQUES, 1981). Buscando corroborar com os pensamentos de Piaget, a autora exemplifica afirmando que:

É comum vermos em programas de televisão apresentações de crianças de três ou quatro anos que sabem de cor as capitais de todos os países. Essas crianças são apresentadas como *fenômenos* de inteligência. De uma forma geral, os adultos desconhecem muitas capitais. Será que essa criança que conhece todas as capitais será mais inteligente do que os adultos que desconhecem esses dados? Sem dúvida, a quantidade de informações armazenadas sobre esses fatos é maior nessa criança. Porém, se quisermos saber a capital de um país, dado que não sabemos de cor, o que podemos fazer? Podemos recorrer a inúmeros mecanismos, por exemplo, consultar um mapa, uma enciclopédia, a Internet, etc. Um outro exemplo interessante de acúmulo de informações é o autista apresentado no filme Rain Man, que sabe de cor a lista telefônica, porém, não sabe usar um telefone. Por outro lado, de uma forma geral, se um adulto não sabe um número telefônico, pode recorrer a uma agenda, ao telefone de informações, etc. (MARQUES, 2001, p.50, 51).

O que Marques (2001) quis esclarecer com as exemplificações é que para Piaget, o importante não são as informações em si ou os estímulos em si, mas a forma como cada pessoa interpreta ou como as utiliza relacionando-as com o mundo. Esta forma de interpretação ou utilização das informações e estímulos é que mostrarão como está o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Para Piaget (1972 ?) a influência de uma série de fatores considera o conhecimento mais como um processo do que um estado.

#### Segundo Marques (2001)

As idades médias para a ocorrência dos períodos cognitivos são: a) sensório-motor, do nascimento até cerca de dois anos; b) pré-operatório, em torno de dois a sete anos; c) operatório-concreto, cerca de sete a doze anos; d) operatório formal, a partir de doze anos, aproximadamente. (MARQUES, 2001, p.51).

Trataremos de forma breve dos dois primeiros períodos, já que a Educação Infantil abrange crianças nestas faixas etárias. No período sensório-motor

A formação dos esquemas sensoriais-motores irá permitir ao bebê a organização inicial dos estímulos ambientais, permitindo que, ao final do período, ele tenha condições de lidar, embora de modo rudimentar, com a maioria das situações que lhe são apresentadas. (RAPAPPORT, 1981, p.66).

É um período marcado por comportamentos involuntários como a sucção e a preensão que garantem a sobrevivência dos bebês. No entanto, esses reflexos vão sendo alterados de acordo com seu relacionamento com o ambiente. O aparecimento da linguagem será o delimitador da passagem para o período seguinte. (MARQUES, 2001).

Já o período pré-operatório, é marcado pelo surgimento da função simbólica, que é “a capacidade de representar um significante por meio de um significado. Isso é a criança representa um objeto ou situação ausente por meio de algum instrumento presente”. (MARQUES, 2001, p. 53).

Outra característica marcante deste período é o egocentrismo. Rappaport (1981) considera que

O egocentrismo se caracteriza, basicamente, por uma visão da realidade que parte do próprio eu, isto é, a criança não concebe um mundo, uma situação da qual não faça parte, confunde-se com objetos e pessoas, no sentido de atribuir a eles seus próprios pensamentos, sentimentos, etc. Assim a criança dará explicações animísticas (atribuição de características humanas a animais, plantas e objetos, por exemplo, dizer que a boneca vai dormir porque está com sono ou que a panela está sentada no fogão), artificialistas (atribuição de causas humanas aos fenômenos naturais, exemplo disso é dizer que os rios foram feitos por um homem), etc. Este egocentrismo é tão marcante que se manifestará em todas as áreas de atuação da criança, ou seja, intelectual, social, de linguagem. (RAPPAPORT, 1981, p. 68).

A centração é mais uma característica apresentada pela criança pré-operatória. Sua atenção se volta apenas para uma característica da realidade de cada vez. Exemplificando, a criança neste período não consegue distinguir que há a mesma quantidade de refrigerante em copos de formatos diferentes. (MARQUES, 1981).

O educador musical inglês, Keith Swanwick iniciou suas pesquisas na década de 1970. Segundo Fonterrada (2008, p.112), Swanwick desenvolveu uma teoria da aprendizagem musical, que ficou conhecida como Teoria da Espiral, em que considera o conhecimento musical do estudante a partir do pensamento intuitivo ou lógico e de uma “leitura modificada das ideias de Piaget, de quem utiliza os conceitos de assimilação e acomodação, renomeando-os, porém, como intuição e análise”.

O modelo espiral foi apresentado por Keith Swanwick em seu primeiro livro (*A Basis for Music Education*) e teve como base 742 composições criadas por

crianças entre quatro e onze anos, alunas da professora de música June Tillman. Estas composições foram observadas e separadas de acordo com as características comuns observadas. Segundo Tourinhos (2001, p.49) “estas revelaram semelhanças e diferenças relacionadas com o grau de desenvolvimento musical e faixa etária das crianças”.

A partir deste estudo, o educador musical afirmou que o desenvolvimento musical de uma pessoa acontece numa sequência, de acordo com a interação com os elementos da música, do ambiente musical e da educação. E que o aprendizado musical tem relação com a faixa etária, assim como nas ideias de Piaget.

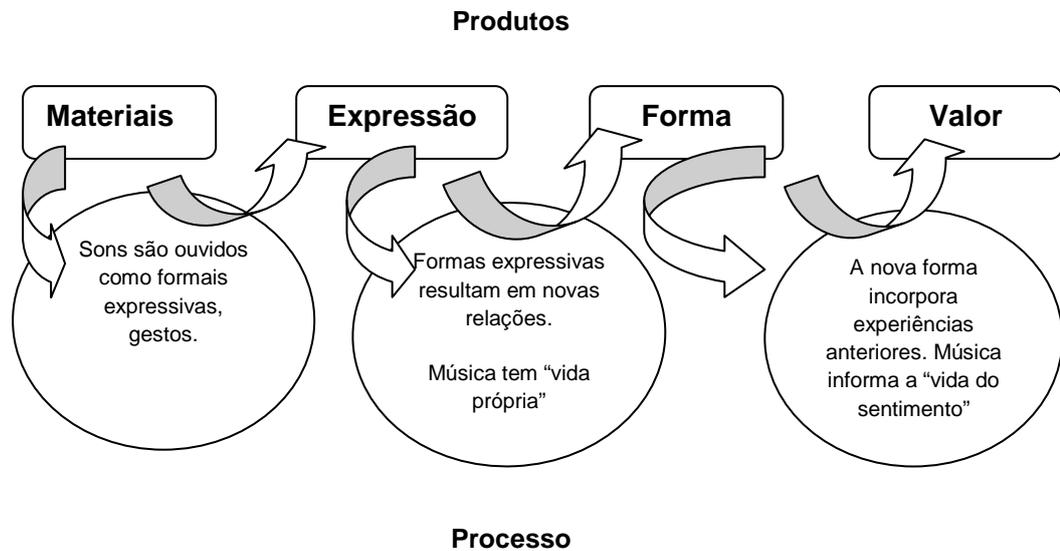
Santos, apud Hentschke e Souza (2003, p.42) relata que o modelo espiral

Consiste principalmente em uma proposta de educação musical que leva em consideração a trajetória de desenvolvimento musical do indivíduo, e de como se dá a aquisição do conhecimento musical por meio das atividades de execução, composição e apreciação musicais.

Nesta trajetória de desenvolvimento musical traçada por Swanwick, segundo a autora, o aluno passa por camadas cumulativas e sucessivas: Materiais, Expressão, Forma e Valor. A palavra camada vem substituir a palavra nível, usada anteriormente por Swanwick. A troca é feita para que o autor reforce o sentido de a palavra camada ser compreendida como um conhecimento cumulativo, indissociável da experiência anterior, ao contrário de nível, que poderia ser entendido como uma classificação de mais, ou melhor, e esta não seria a proposta do modelo. (TOURINHO, 2001).

A primeira das dimensões seria o manuseio de Materiais, nesta camada o aluno desenvolve a sensibilidade e controle dos materiais sonoros. A dimensão Expressão relaciona-se a articulação de gestos que possibilitem a manifestação das características de cada peça. Na dimensão subsequente, Forma, evidencia-se o domínio das relações internas entre as partes, frases, padrões e motivos e finalizando, com o acúmulo de conhecimentos adquiridos, com a dimensão Valor, a música ganha um significado simbólico.

FIGURA 1 - Processo e produto na mudança metafórica



Fonte: Swanwick (2003, p.85)

Para Swanwick (2003) essas dimensões estão enquadradas nas análises e críticas musicais, áreas nas quais os filósofos de arte, estetas e psicólogos trabalharam por séculos: consciência e controle de materiais sonoros, consciência e controle do caráter expressivo, consciência e controle da forma musical e consciência do valor pessoal e cultural da música. Segundo ele, estas camadas são cumulativas, de acordo com a ideia piagetiana.

Dentro de sua teoria, Swanwick (2003) aponta critérios gerais para avaliar o trabalho musical dos alunos:

**Materiais:** (crianças de até 4 anos – explora a possibilidade de produzir sons/ assemelha-se ao estágio sensório-motor )

Nível 1 – reconhece (explora) sonoridades; por exemplo: intensidade, altura.

Nível 2 – identifica (controla) sons vocais e instrumentais – timbre.

**Expressão:** (crianças aproximadamente entre 5 e 9 anos – manifestação do pensamento musical e primeiras composições/ assemelha-se ao estágio pré-operatório)

Nível 3- (comunica) o caráter expressivo da música.

Nível 4- analisa (produz) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.

Forma: (crianças a partir dos 10 anos – criações variadas e surpreendentes, respeita padrões e estilos específicos/ assemelha-se ao estágio operatório concreto)

Nível 5 – percebe (demonstra) relações estruturais.

Nível 6 – (faz) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular.

Valor: (a partir dos 15 anos – a música passa a ter valor para a vida, marcada por relações emocionais individuais e não por modismo/ assemelha-se ao estágio operações formais)

Nível 7- revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores.

Nível 8 – desenvolve (novos processos musicais) ideias críticas sobre música.

Para Fonterrada (2008) o modelo de Swanwick é constituído de um exercício de interpretação pessoal da experiência de vida, pois ele parte do intuitivo para chegar ao lógico e do individual ao universal. Conforme a autora, “para ele, nenhum tipo de experimento é neutro, pois vem marcado pelas experiências do sujeito e por sua própria interpretação”. FONTERRADA (2008, p.113)

Não importa a faixa etária e a dificuldade do material musical envolvido, os processos são semelhantes. Embora exijam tempos diferentes para acontecer, dependem de fatores peculiares e situações. Os exemplos musicais contidos no último livro de Swanwick, (Teaching Music Musically) são uma excelente forma de demonstrar como é possível promover um engajamento sucessivo no processo metafórico musical. Ele apresenta a princípio, apenas “notas” que depois passam a ser escutadas como “sons”, e que são transformadas sucessivamente em contornos melódicos expressivos e com caráter próprio: a música ganha vida por si e estas novas formas parecem fundir-se com as experiências passadas. (TOURINHO, 2001, p.55).

Após entendermos melhor quem é a criança da Educação Infantil e como acontece o seu processo cognitivo, podemos refletir um pouco sobre como a música, a neurociência e o desenvolvimento humano acontecem, sem a pretensão de aprofundarmos o assunto. É o que trataremos a seguir.

### **Variação 2.3 Qual a relação entre Música, Neurociência e Desenvolvimento Humano?**

Os estudos de Muszkat (2012) afirmam que os conhecimentos de base neurobiológicos relacionados ao processamento da música pelo cérebro vêm apresentando significativa expansão devido aos avanços tecnológicos da neuroimagem. Segundo o estudioso “tais técnicas permitem revelar em tempo real como o cérebro processa, dá sentido e emoção à impalpabilidade de sons organizados e silêncios articulados”. (MUSZKAT, 2012, p. 67).

O processamento musical envolve uma ampla gama de áreas cerebrais relacionadas à percepção de alturas, timbres, ritmos, à decodificação métrica, melódico-harmônica, à gestualidade implícita e modulação do sistema de prazer e recompensa que acompanham nossas reações psíquicas e corporais à música. (MUSZKAT, 2012, p. 67).

Muszkat, Correia e Campos (2000, p.72) afirmam que a música “tem acesso direto à afetividade, às áreas límbicas, que controlam nossos impulsos, emoções e motivação”. Relatam ainda que

Por envolver um armazenamento de signos estruturados, estimula nossa memória não-verbal (áreas associativas secundárias). Tem acesso direto ao sistema de percepções integradas, ligadas às áreas associativas de confluência cerebral, que unificam as várias sensações, incluindo a gustatória, a olfatória, a visual e a proprioceptiva em um conjunto de percepções que permitem integrar as várias impressões sensoriais em um mesmo instante, como a lembrança de um cheiro ou de imagens após ouvir determinado som ou determinada música. Também ativa as áreas cerebrais terciárias, localizadas nas regiões frontais, responsáveis pelas funções práxicas de sequenciação, de melodia cinética da própria linguagem, e pela mímica que acompanha nossas reações corporais ao som. (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000, p. 72).

Victório (2008) aponta que se acreditava que o hemisfério esquerdo do cérebro era o responsável pela fala e que o hemisfério direito pela música, no entanto ela revela que os estudos de Springer e Deutsch sugerem que as habilidades musicais não são desenvolvidas somente no hemisfério direito, todo o nosso cérebro é musical, pois o lado esquerdo estaria cuidando do processo musical relacionado à duração, ordem temporal, sequência e ritmo, enquanto o lado direito estaria ligado à memória tonal, timbre, reconhecimento de melodias e intensidade.

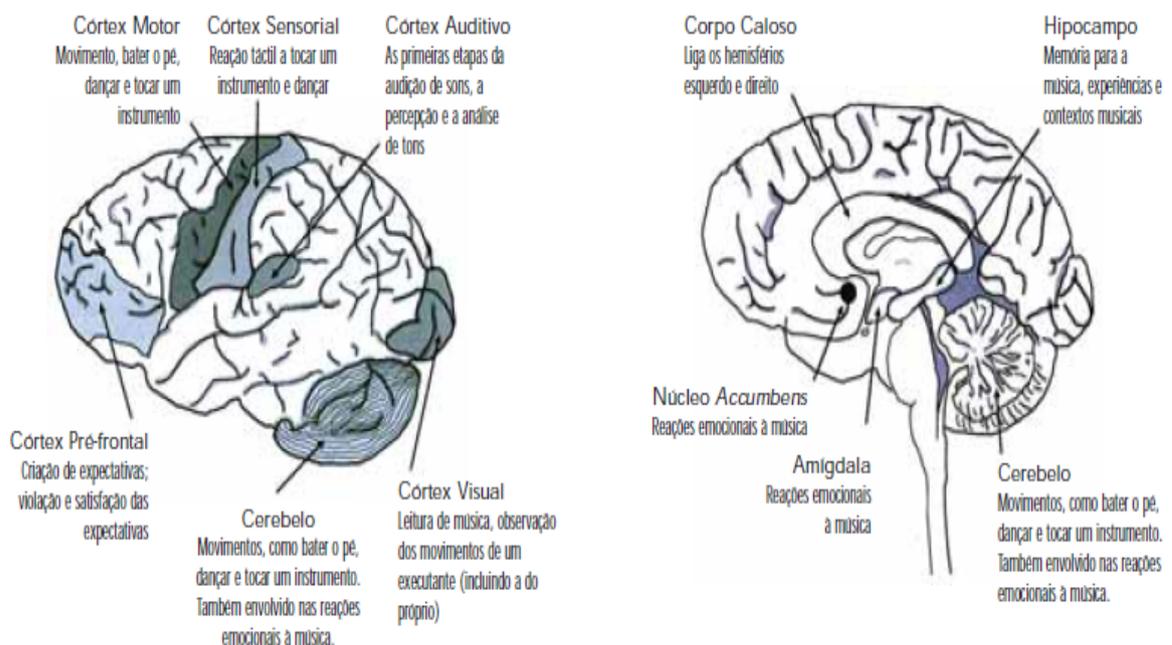
Corroborando com as informações apontadas por Victório (2008), Muszkat (2012, p.68) esclarece que

Há uma especialização hemisférica para a música no sentido do predomínio do lado direito para a discriminação da direção das alturas (contorno melódico), do conteúdo emocional da música e dos timbres (nas áreas temporais e frontais) enquanto o ritmo e duração e a métrica, a discriminação da tonalidade se dá predominantemente no lado esquerdo do cérebro. O hemisfério cerebral esquerdo também analisa os parâmetros de ritmo e altura interagindo diretamente com as áreas da linguagem, que identificam a sintaxe musical.

Para exemplificar, Victório (2008) expõe o caso do compositor Maurice Ravel (1875-1937) que sofreu um Acidente Vascular Encefálico (AVE) no hemisfério cerebral esquerdo e manteve as habilidades musicais de reconhecimento de melodias, julgamento da afinação de piano e detecção de erros em músicas que estava ouvindo, atividades estas, ligadas ao hemisfério direito, no entanto, perdeu as habilidades de produção musical, relacionadas ao hemisfério esquerdo como tocar piano, compor e reconhecer a música escrita.

Para efeito de ilustração, a figura 2 demonstra uma representação esquemática do cérebro musical, a fim de apresentar como as atividades musicais mobilizam diversas áreas do nosso cérebro.

FIGURA 2 - Representação Esquemática do Cérebro Musical. (Adaptado de Levitin, 2010).



Fonte: Muszkat (2012, p. 68).

Podemos afirmar, segundo Muszkat (2012), que as atividades musicais não são somente processadas pelo cérebro, elas também modificam estruturalmente seu funcionamento. O autor destaca que o treinamento musical e a exposição prazerosa e prolongada com a música aumentam a produção de neurotrofinas<sup>5</sup> e modificam os padrões de conectividade na plasticidade cerebral.

Pessoas sem treino musical processam melodias preferencialmente no hemisfério cerebral direito, enquanto nos músicos, há uma transferência para o hemisfério cerebral esquerdo. O treino musical também aumenta o tamanho, a conectividade (maior número de sinapses-contatos entre os neurônios) de várias áreas cerebrais como o corpo caloso (que une um lado a outro do cérebro), o cerebelo e o córtex motor (envolvido com a execução de instrumentos). Ativação maior de áreas do hemisfério cerebral esquerdo pode potencializar não só as funções musicais, mas também as funções linguísticas, que são sediadas neste mesmo lado do cérebro. Vários circuitos neuronais são ativados pela música, uma vez que o aprendizado musical requer habilidades multimodais que envolvem a percepção de estímulos simultâneos e a integração de várias funções cognitivas como a atenção, a memória e das áreas de associação sensorial e corporal, envolvidas tanto na linguagem corporal quanto simbólica. As crianças, de maneira geral, expressam as emoções mais facilmente pela música do que pelas palavras. Neste sentido, o estudo da música pode ser uma ferramenta única para ampliação do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, incluindo aquelas com transtornos ou disfunções do neurodesenvolvimento como o déficit de atenção e a dislexia. (MUSZKAT, 2012, p. 68).

O autor continua afirmando que a utilização da música para fins terapêuticos estimula diversas reações fisiológicas fazendo ligação entre o cérebro emocional e o executivo. Aponta que vários estudos revelam efeitos positivos em relação à precisão de movimentos de marcha, controle da postura, estados afetivos e comportamentais em pessoas com depressão e ansiedade, há também registros favoráveis nos transtornos de desenvolvimento como déficit de atenção, dislexia, doença de Parkinson, Alzheimer e doentes com espasticidade, por meio da utilização de jogos musicais, danças e ritmos aumentando a eficácia das técnicas de reabilitação física e cognitiva. (MUSZKAT, 2012).

Nas crianças, os primeiros oito anos de vida são considerados como o período do neurodesenvolvimento mais importante para o desenvolvimento das habilidades musicais (MUSZKAT, 2012).

---

<sup>5</sup> Neurotrofinas – são uma família de proteínas que induzem a sobrevivência, desenvolvimento e função dos neurônios. WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikip%C3%A9dia&oldid=15762238>>. Acesso em: 31 dez 2016.

Crianças em ambientes sensorialmente enriquecedores apresentam respostas fisiológicas mais amplas, maior atividade das áreas associativas cerebrais, maior grau de neurogênese (formação de novos neurônios em área importante para a memória como o hipocampo) e diminuição da perda neuronal (apoptose funcional). (MUSZKAT, 2012, p. 69).

Ilari (2003) considera que a maior parte das atividades musicais, quando bem planejadas e realizadas, auxilia potencialmente o desenvolvimento cerebral das crianças, por isso a autora destaca a importância do professor estar atento ao progresso individual de cada aluno, não com a função de diagnosticar, mas sim, como um mediador do desenvolvimento e construção da inteligência musical da criança.

Após entendermos melhor quem somos, quem é a criança da Educação Infantil, como acontece o seu processo cognitivo podemos refletir sobre Quem pretendemos ser e como oferecer aos nossos alunos uma Educação Musical de qualidade.

### **Varição 3 Quem pretendemos ser?**

Como podemos observar a implantação do ensino de Música nas escolas brasileiras anda a passos lentos, apesar dos avanços apresentados. Ainda há muito a se fazer para que este ensino seja oferecido nas escolas com qualidade e responsabilidade. Principalmente nas escolas de Educação Infantil prevalece a boa vontade das professoras em realizar o trabalho, mas falta a elas formação e conhecimento sobre a importância do trabalho com Música para as crianças e conhecimentos específicos sobre o assunto.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil considera que o trabalho a partir da linguagem musical é um poderoso meio de desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, do autoconhecimento e um meio de integração social acessível a bebês e crianças, incluindo aquelas que apresentam deficiência. (BRASIL, 1998).

A atividade musical com as crianças deve ser organizada de maneira que desenvolvam em crianças de zero a três anos as capacidades de ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais, possibilitando a elas brincar com música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. (BRASIL, 1998). Já para crianças de quatro a seis anos, o

referido documento estabelece que os objetivos da fase anterior sejam aperfeiçoados e ampliados, oportunizando as crianças explorarem e identificarem elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo, bem como perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações e interpretações musicais. (BRASIL, 1998).

Em relação aos conteúdos musicais a serem trabalhados na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil destaca a importância de uma organização, respeitando a percepção e o desenvolvimento da criança de acordo com a fase em que se encontra, bem como as diferenças socioculturais das diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), aprovada em 2009, destacam como princípios fundamentais, além dos éticos e políticos, os princípios estéticos, ressaltando a “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”. (BRASIL, 2009, p. 88).

As propostas curriculares para a Educação Infantil, segundo consta nas Diretrizes Curriculares, devem possibilitar que as crianças tenham acesso a experiências diferenciadas com os diversos tipos de linguagens, dando-lhes a oportunidade de reconhecer que o mundo em que estão inseridas é marcado por imagens, sons, fala e escrita, por meio de um processo que valorize o lúdico, as brincadeiras e a cultura infantil. (BRASIL, 2009).

Tal documento, ainda, aponta que estas experiências precisam ser exploradas com regularidade, já que visam a comunicação e criação por meio de diferentes formas de expressão como as imagens, músicas, canções, teatro, dança e movimento, língua escrita e falada, além da língua de sinais que pode ser ensinada para todas as crianças e não apenas para aquelas com surdez. (BRASIL, 2009).

Apesar dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI) fazerem parte do hoje, do *quem somos* podemos observar que no *agora*, eles não estão sendo seguidos, ou melhor, não estão sendo os norteadores do trabalho musical realizado dentro das

instituições de Educação Infantil. Por isso, o destaque de tais documentos dentro do subitem *quem pretendemos ser*, pois se pelo menos parte de todas as orientações contidas neles fossem seguidas, já garantiríamos uma Educação Musical com mais qualidade dentro das escolas.

Para Victório (2011), a Educação Infantil visa o desenvolvimento global da criança apoiada em trabalhos interdisciplinares, a partir de atividades lúdicas e jogos. Corroborando, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) afirmam que

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens. (BRASIL, 2009, p. 94).

Nesta perspectiva a Educação Musical se mostra “como um instrumento de educação dos sentidos e dos sentimentos, condições prioritárias para a aquisição de conhecimentos”. (VICTÓRIO, 2015, p.30). A autora considera ainda que a

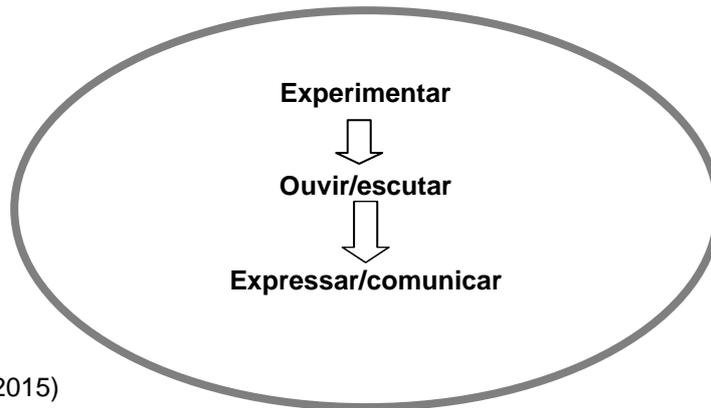
Criança vivencia a música ouvindo, percebendo, explorando, expressando e participando, por meio do seu corpo, do movimento, da dança; do jogo e dos brinquedos; da exploração e da experimentação; da improvisação, da criação e da execução; do canto e do canto em conjunto. (VICTÓRIO, 2015, p.31).

No contexto apontado, é possível afirmar que

A Educação Musical na Educação Infantil deve ser fundamentada na experimentação sonora, primeira etapa da aprendizagem, no jogo e na atividade lúdica, modelo natural de crescimento, tendo o corpo como referência para todas as relações musicais e pessoais que se estabelecerão a partir do contato intuitivo com os elementos musicais. (VICTÓRIO, 2015, p. 31).

A figura abaixo ilustra os três eixos destacados pela Educação Musical como norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, segundo Victório (2015):

FIGURA 3 - Três eixos a serem pretendidos na Educação Musical



Fonte: Victório (2015)

Ao considerar os três eixos, a autora destaca como aspectos relevantes para o ensino de música na Educação Infantil a participação ativa, o uso da voz e do corpo, a conscientização do ambiente sonoro, a ênfase na criatividade e a valorização da própria cultura. “Tais aspectos fundamentam-se em teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon, que, por sua vez, percebemos contidos nas metodologias em Educação Musical de Dalcroze, Sá Pereira, Liddy Mignone, Orff, Willems, Shaffer, Swanwick e Gainza” (VICTÓRIO, 2015, p.33).

Brasil (1998) pontua que para que haja integração entre a música e a Educação Infantil o professor desta modalidade de ensino precisa assumir vontade de se relacionar com essa linguagem, sensibilizando-se a questões referentes à música; reconhecendo a música como linguagem cujo conhecimento é construído; entender e respeitar a forma como as crianças se expressam musicalmente, de acordo com sua faixa etária e oferecer-lhes os meios apropriados para o desenvolvimento da capacidade expressiva.

Só assim, poderemos garantir que seja dada a nota inicial para que se inicie o grande “concerto” dentro das escolas de Educação Infantil, possibilitando Educação Musical significativa e de qualidade.

### Variação 3.1 A abordagem Reggio Emilia: um exemplo a ser adaptado.

*A criança é feita de cem.  
 A criança tem  
 uma centena de línguas  
 cem mãos  
 uma centena de pensamentos  
 uma centena de maneiras de pensar  
 de brincar, de falar.  
 Uma centena. Sempre de uma centena de  
 modos de escutar  
 de admiração, de amar  
 cem alegrias  
 para cantar e compreender  
 cem mundos  
 para descobrir  
 cem mundos  
 para inventar  
 cem mundos  
 para sonhar  
 A criança tem  
 uma centena de línguas  
 (E um cem cem cem mais)  
 mas eles roubam 99.  
 A escola e a cultura  
 separar a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe:  
 de pensar sem as mãos  
 fazer sem cabeça  
 para ouvir e não falar  
 de compreender sem alegria  
 de amar e de maravilhar-se  
 só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe:  
 para descobrir o mundo já está lá  
 e do cem  
 eles roubam 99.  
 Dizem-lhe:  
 que trabalho e lazer  
 realidade e fantasia  
 ciência e imaginação  
 o céu e a terra  
 razão e sonho  
 são coisas  
 que não pertencem juntos.  
 E assim eles dizem que a criança  
 que o cem não existe.  
 A criança diz:  
 De jeito nenhum. O cem é lá.  
 (Loris Malaguzzi – As Cem Linguagens da Criança)*

Reggio Emilia é uma cidade do norte da Itália, com aproximadamente 170 mil habitantes, que apresenta um sistema municipal de educação para primeira infância considerado como referência internacional. (STEMMER, 2006). Segundo a autora, as escolas desta cidade começaram a ser criadas após a Segunda Guerra

Mundial sendo considerado como fundador o educador Loris Malaguzzi, que se inspirava nas ideias de Froebel, Montessori, Dewey e Piaget.

Adries (2016) destaca que a proposta de Reggio Emilia se caracteriza pelo foco nas crianças e suas diversas formas de criar e de se expressar, valorizando o trabalho coletivo e o diálogo entre todos os envolvidos na formação das crianças, pela exploração e pesquisa, pela organização dos espaços e a vivência de inúmeras experiências. Nogueira (2014) evidencia o papel da comunidade e dos pais na educação das crianças. Além de professores, coordenadores pedagógicos, as pessoas responsáveis pela comida também são considerados educadores, pois incentivam as crianças na exploração, experimentação e até na preparação dos alimentos. Outro profissional destacado pelo autor é o atelierista, um profissional responsável por propor atividades diferenciadas dentro de sua especificidade para que sejam trabalhadas as diferentes linguagens.

A representação simbólica (artes, pintura, música) também é valorizada, sendo considerada como ferramenta primordial para o aprendizado das crianças. Malaguzzi escreveu um poema *As Cem Linguagens da Criança* para demonstrar que na primeira infância há infinitas possibilidades do ser humano se expressar (NOGUEIRA, 2014).

Este poema nos coloca a repensar as práticas pedagógicas que observamos dentro de nossas escolas. Com frequência presenciamos os professores colocando uma música para as crianças ouvirem, mas não querem que elas saiam de seus lugares, em outros casos os materiais escolares e brinquedos são colocados nas partes mais altas dos armários, para que os alunos não mexam impossibilitando seu manuseio, dentre outras ações que corroboram com o poema de Malaguzzi quando diz que das cem linguagens, eles roubam noventa e nove. Também faz uma crítica ao ensino fragmentado que ainda encontramos em nossa educação.

Diferente da realidade de muitas de nossas escolas, Nogueira (2014) descreve que nas escolas de Reggio Emilia a experiência real é priorizada, as crianças são incentivadas a tocar, sentir, fazer, explorar para conhecer o mundo ao redor e a si mesmas. As atividades também são realizadas em pequenos grupos,

indiferente das idades e ao final do dia, os resultados alcançados são compartilhados pelos grupos em assembleias, motivando assim, a participação de todos.

Adries (2016) investigou em seus estudos as práticas musicais nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia. Além de um levantamento bibliográfico sobre a abordagem, realizou também uma pesquisa de campo com auxílio de um grupo de estudos daquela cidade, visitas às creches e escolas de Educação Infantil da região e discussões com os profissionais que ali atuam.

A pesquisadora pode perceber que não existe uma metodologia única para o trabalho com a linguagem musical, mas tendências que acompanham a filosofia geral da abordagem Reggio Emilia como valorização da experimentação, da escuta, da pesquisa e formulação de hipóteses. Assim como acontece com as demais linguagens, os projetos de música nascem do interesse das crianças. (ADRIES, 2016).

Durante o Grupo de Estudos, também foi apresentado um vídeo feito pelas próprias professoras que, dentre outras coisas, mostrava algumas situações envolvendo a música. Uma delas se tratava de uma roda de crianças que cantavam, enquanto uma delas tocava violão, explorando os sons do instrumento e reproduzindo movimentos típicos de violonistas. Outra situação, tratava-se de uma atividade onde três crianças, dotadas cada uma de uma baqueta, se divertiam tocando um tambor, explorando diferentes sons e ritmos. (ADRIES, 2016, p. 471-472).

A pesquisadora cita vários projetos musicais desenvolvidos nas escolas de Educação Infantil da cidade italiana. Um deles envolvia pesquisa sonora e composição musical. Mesmo sem ter contato com as crianças pôde verificar parte do ateliê destinado a pesquisa sonora, organizado com materiais sonoros diferenciados para a exploração de timbre e intensidade. No local havia tapetes e almofadas no chão, bem como uma bacia com água para as crianças visualizarem as ondas sonoras, teclado, violão, flautas, instrumentos de percussão confeccionados com diferentes materiais. Todas as estantes da sala eram da altura das crianças que continham aparelhos de som e gravadores, fones de ouvidos, CDs. Objetos sonoros foram pendurados no teto, porém em alturas que permitissem o manuseio das crianças pequenas. Todo o ambiente havia sido criado pela atelierista e pelas crianças. (ADRIES, 2016).

Em “A voz da Escada” – *La Voce della Scala* – é apresentado um projeto que nasceu da vivência de um grupo de crianças que, ao visitarem o Centro Internacional Loris Malaguzzi, experimentaram inúmeras possibilidades

sonoras de uma escada metálica. A partir de tal experiência, as crianças de três a cinco anos da escola *8 Marzo* desenvolveram um projeto que incluiu a experimentação de novas possibilidades sonoras da escada e pesquisas de formas para representar os sons graficamente. A escada se converteu em um instrumento musical e as crianças usaram recursos como a intensidade do pisar, a velocidade, a variação rítmica, as pausas e as combinações de sapatos diferentes, como sapatos de salto, pantufas e sapatos de sapateado, para variarem os sons produzidos pela escada. As crianças também buscaram representar graficamente tais experiências, além de compor sequências sonoras a partir da representação de uma escada criada pelas crianças. O molde da escada se tornou uma espécie de quadro onde cada criança preenchia seus degraus com diferentes “sons de escada”, colocados na ordem que lhe parecesse adequada. As crianças também utilizaram as representações gráficas dos sons para criarem um “presente para a escada”. (ADRIES, 2016, p. 473-474).

No entanto, a autora relata que apesar de descrever e presenciar experiências e práticas musicais muito significativas relata que alguns aspectos foram considerados por ela insatisfatórios, chamando sua atenção e os comparando com alguns problemas enfrentados aqui no Brasil. (ADRIES, 2016).

O primeiro problema elencado por Adries (2016) foi a formação musical dos professores e suas práticas pedagógicas. Um dos atelieristas formado em Música relatou a pesquisadora que as professoras se sentem inseguras em trabalhar a linguagem musical por não terem domínio em algum instrumento ou por não saberem cantar. No entanto, elas contam com a parceria do atelierista com formação específica em música, que as auxilia na montagem e execução dos projetos.

Outro ponto levantado pela autora foi a utilização das músicas da mídia, quando descreveu um fato por ela vivenciado em que a professora colocou a música *Ai se eu te pego*, do cantor brasileiro Michel Teló para as crianças ouvirem. Apesar de considerar um fato isolado, ela considerou significativo pela dificuldade em encontrar materiais relacionados à linguagem musical na região.

Tanto Adries (2016) quanto Nogueira (2005) acreditam que a utilização das músicas massivamente veiculadas pela mídia não contribuem para o enriquecimento do repertório musical das crianças, dificultando a inserção de materiais novos e elaborados por artistas com rica formação musical, mas que não tem seus trabalhos excessivamente divulgados em trilhas de novelas, rádios e outros meios de comunicação.

No entanto, a existência de equívocos não suplanta o fato de que há muito para nos guiar e inspirar: temos muito a dialogar com a abordagem de Reggio Emilia. Seus princípios de escuta, diálogo, múltiplas linguagens,

pesquisa, documentação e espaço – entre outros – são extremamente ricos e podem trazer grandes contribuições à realidade das instituições públicas brasileiras de Educação Infantil. (ADRIES, 2016, p. 479).

A pesquisadora concluindo seus estudos reconhece que

No que tange à música, percebeu-se a importância de expandir o universo sonoro-musical dos alunos, ampliando seu repertório e seu conhecimento acerca de instrumentos e sons, isto é, da prática musical, objetivando maior capacidade de expressão através dessa linguagem. Também foi verificada a relevância das experiências que envolvem a exploração e a pesquisa sonora de instrumentos e objetos sonoros, bem como a criação dos mesmos. Por fim, reconheceu-se o valor da prática da reprodução gráfica dos sons, como forma de traduzir nossas percepções acerca dos mesmos, e da atenção que se deve ter com a paisagem sonora, despertando nos alunos a percepção do universo de sons que os rodeia e os sensibilizando para a importância de contribuirmos positivamente para que essa paisagem não seja poluída e agrida nossa saúde e bem estar. (ADRIES, 2016, p. 480).

Consideramos a experiência de Reggio Emilia um exemplo que pode ser discutido e adaptado em nossas escolas, possibilitando às crianças uma educação de qualidade, oportunizando novas experiências e exploração das suas múltiplas formas de se expressar.

A seguir, trilharemos o caminho metodológico percorrido para a realização deste trabalho, considerando a metodologia, como aponta Minayo (2002, p.16) como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A autora interpreta ainda que a metodologia, considerada enquanto conjunto de técnicas, “deve dispor de instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2002, p.16).

## Tema 2 O CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa é considerada como

A atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. (MINAYO, 2002, p. 17).

Por meio da metodologia há “a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência”. (MINAYO, 2002, p.16). Segundo a autora, é a metodologia que insere as concepções teóricas, o conjunto de técnicas e o potencial criativo do pesquisador. (MINAYO, 2002).

### Variação 4 Delineamento Metodológico da Pesquisa

Buscando respostas aos questionamentos que norteiam o trabalho, optou-se por uma pesquisa de base qualitativa, de cunho fenomenológico, do tipo estudo de caso, por adequar-se melhor à investigação e aos objetivos que se pretende alcançar.

A pesquisa de base qualitativa, segundo Minayo (2002), está preocupada em responder perguntas particulares, em uma realidade que não pode ser quantificada. Como a autora aponta, este tipo de pesquisa 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. (MINAYO, 2002, p.22).

Garnica (1997) acredita que as pesquisas qualitativas são relevantes para a Educação, pois nestes estudos o termo pesquisa recebe um significado inovador, sendo considerado como uma trajetória circular em volta daquilo que se pretende compreender, preocupando-se com a qualidade e com os elementos que sejam importantes para o observador-investigador.

Essa “compreensão”, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. (GARNICA, 1997, p.111)

Considera também que o pesquisador não adquire uma postura neutra em relação à pesquisa, já que escolhe o que do mundo quer investigar, atribui

significados, interagindo com o conhecido e se dispondo a comunicá-lo. (GARNICA, 1997).

Afirma ainda que a pesquisa qualitativa está ligada aos fenômenos<sup>6</sup> e não aos fatos, assim sendo “a pesquisa qualitativa na modalidade do fenômeno situado, é de enfoque fenomenológico”. (GARNICA, 1997, p.112).

Triviños (1987, p.41) explana que “a fenomenologia representa uma tendência dentro do idealismo filosófico, e dentro deste, ao denominado idealismo subjetivo”. E conceitua a fenomenologia segundo as ideias de Husserl como sendo “o estudo das essências e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo.” (TRIVIÑOS, 1987, p.43).

Triviños (1987) examinando as ideias do pensador francês Merleau-Ponty sobre a fenomenologia, a considera como a mais completa, já que este coloca que tudo o que sabemos sobre o mundo, mesmo que por meio da ciência, só é possível a partir da nossa visão pessoal ou de uma experiência vivida e que sem as quais a ciência não teria significado.

O estudo de caso, como sugere Duarte (2008), contribui significativamente para o desenvolvimento científico e para a pesquisa da prática docente. No entanto, não deve ser considerada como uma pesquisa simplista, visto que “exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo” (DUARTE, 2008, p.114).

A reflexão de Duarte (2008) baseado em obras de Yin considera que o estudo de caso contribui de forma relevante para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos e por esta razão, este tipo de estudo permite investigação que preserva as características dos acontecimentos da vida real.

Como ponto de partida, para o trabalho de campo, foram selecionadas as escolas em que a pesquisa seria realizada. O município, localizado no interior do

---

<sup>6</sup> O significado de fenômeno vem da expressão grega *phainomenon*, que significa aquilo que se mostra, que se manifesta. (GARNICA, 1997, p.112)

Estado de São Paulo, onde foi realizada a recolha de dados está aqui identificado com o nome fictício de Orquestra.

Orquestra possui atualmente 63 escolas. Destas, 32 atendem crianças em idade pré-escolar. No entanto, cinco delas não puderam ser incluídas no processo de sorteio, a pedido da Secretaria Municipal de Educação, pois já participam de outras pesquisas. Portanto, das 27 possíveis, foram sorteadas quatro unidades escolares de diferentes regiões da cidade para participarem do estudo. Aproveitando a ludicidade presente tanto na Educação Infantil, quanto no ensino da Música, as quatro escolas sorteadas foram identificadas por quatro naipes presentes na Orquestra: Cordas, Madeiras, Metais e Percussão.

A princípio, os participantes seriam oito professoras<sup>7</sup>, sendo quatro entre as que têm maior tempo de docência e quatro situadas entre as novatas, considerando que encontraríamos duas professoras de cada escola, nestas condições, dispostas a participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas com professoras efetivas, visto que no quadro de docentes do município existem professores em condição de contrato temporário e que durante o desenvolvimento da pesquisa poderiam ser remanejados para outras unidades escolares ou não estarem mais na rede municipal por encerramento do contrato e isso prejudicaria o andamento dos estudos. As professoras foram identificadas, de acordo com sua escola, com nome de instrumentos que compõem os naipes da Orquestra.

No entanto, há imprevistos no andamento de uma pesquisa, que uma pesquisadora iniciante não havia previsto. Depois da devida autorização da Secretaria Municipal de Educação enviada para as escolas sorteadas, houve então o primeiro contato com as equipes gestoras das quatro escolas, explicando o objetivo do trabalho e a necessidade, para um bom andamento da pesquisa, das entrevistas com professoras efetivas que lecionassem em pré-escola. Foi combinado com as Orientadoras Pedagógicas das unidades escolares que a pesquisadora estaria presente em um momento agendado de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para explicar sua pesquisa às professoras deixando espontaneamente as profissionais se oferecerem a participar do estudo.

---

<sup>7</sup> Foi utilizado o termo professoras, pois todos os participantes da pesquisa são do sexo feminino.

Na escola Percussão, apesar dos agendamentos terem sido realizados com antecedência, as duas vezes que a pesquisadora esteve na escola nos horários marcados, a Orientadora Pedagógica disse-lhe que havia se esquecido do agendamento e que havia programado atividades que não poderiam ser interrompidas e por isso, não poderiam ser feitas as entrevistas, porém ela se comprometeu a conversar com as professoras e verificar a disponibilidade de alguma profissional participar. Na terceira tentativa, a Orientadora Pedagógica relatou para a pesquisadora, que nenhuma professora ficou interessada em participar do estudo.

Já na escola Metais, houve um problema administrativo e a escola ficou sem Orientadora Pedagógica durante alguns meses, impossibilitando que houvesse os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Conversei com a diretora da escola, buscando uma alternativa de realizar as entrevistas em outro horário, no entanto, ela justificou que não havia funcionários disponíveis para permanecer nas salas durante a saída das professoras para a realização das entrevistas. Como a previsão do retorno dos HTPCs ultrapassava o prazo previsto no cronograma para a realização das entrevistas, não foi possível a participação desta escola nos estudos.

Por ter uma aproximação maior com a equipe gestora e professoras da escola Madeira foram realizadas nesta unidade entrevistas com seis professoras, suprimindo então a falta das demais. Elas foram identificadas como Clarinete, Flauta, Oboé, Flautim, Fagote e Contra fagote.

Na escola Cordas, todas as professoras das salas de Pré-escola eram contratadas, por isso as duas professoras entrevistadas lecionam em salas de Maternal. Verificamos que esta mudança de série não interferiria nos resultados que se pretendia alcançar. Elas foram identificadas como Violino e Violoncelo.

### **Varição 5 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados**

Dentre as várias formas de abordagem técnica do trabalho de campo, a escolhida para a elaboração deste trabalho foi a entrevista, pois por meio dela é possível ao pesquisador obter informações contidas na fala dos atores sociais, no

entanto esta conversa não é neutra, tampouco simplista, já que “se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. (MINAYO, 2002, p.57).

Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. (MINAYO, 2002, p. 57).

Segundo Minayo (2002) as entrevistas podem ser estruturadas ou não-estruturadas, pelo fato de serem mais ou menos dirigidas, possibilitando o trabalho com entrevistas abertas ou não-estruturadas, em que o entrevistado aborda de forma livre o tema estudado; já as entrevistas estruturadas apresentam perguntas previamente formuladas. No entanto existe uma forma que abrange essas duas modalidades, conhecida como entrevista semiestruturada. E esta foi a forma escolhida para a realização das entrevistas deste trabalho, pois assim as professoras poderiam expor suas opiniões e abordarem o assunto com maior liberdade, mesmo sendo orientadas por perguntas predeterminadas.

No roteiro de perguntas foram considerados três tópicos: A) Caracterização do Docente; B) O Docente e sua Relação com a Música e C) Conhecimentos e Práticas Pedagógicas Musicais, totalizando 21 questões.

Estas entrevistas foram feitas após entrega e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) as professoras interessadas em participar da pesquisa. A partir deste procedimento, as entrevistas foram previamente marcadas e então gravadas. Foi seguido um roteiro de entrevista (Apêndice I) que em linhas gerais buscou caracterizar estes docentes, conhecer sua relação com a Música e levantar seus conhecimentos e práticas pedagógicas musicais.

Além das entrevistas, como fonte de obtenção de dados, foi realizada análise documental. Foram objeto de análise os seguintes documentos: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Lei 11.769/2008 que “dispõe sobre a obrigatoriedade da música na educação básica” (BRASIL, 2008).

## Varição 6 Procedimentos de Análise e Discussão dos dados

Após a coleta das entrevistas, estas informações foram transcritas. Segundo Gibbs (2009) uma grande parte dos pesquisadores qualitativos transcreve suas gravações com a finalidade de obter uma cópia clara e digitada das informações. Alerta ainda que as transcrições demandam tempo e esforço, além de ser um processo interpretativo.

A partir dos dados coletados foi realizada a análise e organização deles em categorias<sup>8</sup>, que é de modo geral, um procedimento bastante utilizado nas análises em pesquisa qualitativa. Trabalhar com categorias “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.” (MINAYO, 2002, p.70).

As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas. Segundo nosso ponto de vista, o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo. (MINAYO, 2002, p. 70).

Na seção seguinte, entraremos na fase da análise e interpretação dos dados que encontramos pelo caminho. Esta etapa tem como finalidade estabelecer a compreensão das informações coletadas, buscando a confirmação ou não dos pressupostos do estudo ou respostas para as questões norteadoras, ampliando assim, o conhecimento sobre o assunto e confrontando-o ao contexto cultural no qual está inserido. (MINAYO, 2002).

---

<sup>8</sup> A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. (MINAYO, 2002, p.70).

### **Tema 3 O QUE ENCONTRAMOS PELO CAMINHO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A ideia de análise sugere algum tipo de transformação. Você começa com alguma coleta de dados qualitativos (muitas vezes, volumosa) e depois os processa por meio de procedimentos analíticos, até que se transformem em uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original. (GIBBS, 2009, p. 16)

Gibbs (2009) considera que os dados qualitativos por serem essencialmente significativos, apresentam grande diversidade e por isso incluem todas as formas de comunicação (escrita, auditiva ou visual), comportamento, simbolismos ou artefatos culturais.

Quando se inicia no mundo da pesquisa, o entusiasmo, a inexperiência, a incerteza do novo e talvez até mesmo o pensamento romântico da pesquisadora em buscar contribuir para o entendimento e a relação da Música com a Educação Infantil não nos deixava imaginar ou mesmo prever os obstáculos que poderiam ocorrer no caminhar de nosso trabalho. Apesar de cercada por um assunto lúdico e cheio de oportunidades de proporcionar alegrias, nos deparamos com surpresas felizes e com tristes acontecimentos.

A primeira Unidade Escolar em que realizamos as entrevistas foi a escola Cordas. Durante o momento de HTPC a Orientadora Pedagógica explicou às professoras os objetivos da pesquisa e duas delas se prontificaram a colaborar com nosso estudo.

A professora Violino, a princípio demonstrou-se um pouco receosa, mas após uma conversa prévia com a pesquisadora, que explicou mais detalhadamente os objetivos da pesquisa e a apresentação do TCLE, pudemos perceber que ela ficou mais a vontade. Já a professora Violoncelo mostrou-se um pouco mais desinibida e confiante.

Apesar das equipes gestoras das escolas Percussão e Metais terem aceitado participar da pesquisa, devido a imprevistos anteriormente citados, acabaram não fazendo parte da coleta de dados. Estas ocorrências nos entristeceu, pois sabendo da importância que as pesquisas acadêmicas podem trazer para a Educação de um modo geral, perceber que dentro dos muros escolares, onde

deveria haver maior interesse de que haja estudos, haja melhorias, os próprios profissionais da Educação demonstram desinteresse e pouco caso.

Na escola Madeiras, devido maior conhecimento da pesquisadora com a equipe gestora e professoras, além das duas professoras que previamente iriam colaborar com a pesquisa, mais quatro profissionais aceitaram fazer parte do estudo para suprir a defasagem de professoras das outras duas escolas que deixaram de participar. Estes imprevistos fizeram com que o andamento das entrevistas atrasasse um pouco, pois a pesquisadora precisou conversar individualmente com as quatro professoras e agendar outros dias para a realização das entrevistas.

A entrevista com a professora Fagote foi realizada com auxílio de gravações feitas por Whatsapp, pois a profissional sofreu um acidente enquanto ia trabalhar e precisou ficar afastada devido a uma fratura em um dos pés. No entanto, ela entrou em contato com a pesquisadora e fez questão de colaborar com os estudos. Outro episódio triste que aconteceu durante a realização da pesquisa é que também, devido a um acidente de trânsito, enquanto ia trabalhar a professora Flauta faleceu dias após ter realizado a entrevista, fato este que nos deixou imensamente entristecidos.

Passamos então, a descrever os dados encontrados neste percurso. O quadro abaixo nos auxilia a visualizar a organização dos dados em categorias:

QUADRO 1- Tópicos e Categorias

<b>Tópicos</b>	<b>Categorias</b>
<b>Caracterização dos Docentes</b>	1- Formação Profissional
	2- Inserção na carreira docente
	3- Interesse no trabalho com a Educação Infantil
	4- Jornada de trabalho em outra escola
<b>O Docente e sua Relação com a Música</b>	1- Gosto pela Música
	2- Preferências Musicais
	3- Participação em Cursos de Música
	4- Formação musical durante a formação inicial
	5- Importância atribuída a Música na Educação Infantil
<b>Conhecimentos e Práticas Pedagógicas Musicais</b>	1- Conhecimento da Lei 11.769/2008
	2- Música como eixo de trabalho na Educação Infantil apontado pelo RCNEI
	3- As Práticas Pedagógicas Musicais na sala de aula
	4- Dificuldades para a realização do trabalho musical
	5- Trabalho com os conteúdos musicais
	6- Professor de música integrando o corpo docente da Educação Infantil
	7- Auxílio para melhorar a prática pedagógica musical dos professores generalistas

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora (2016)

Iniciaremos fazendo uma breve caracterização das docentes participantes da pesquisa.

### **Varição 7 Quem são as docentes?**

Na parte inicial das entrevistas com as professoras, o tópico Caracterização dos Docentes buscou a levantar um sucinto perfil delas conhecendo sua formação profissional, tempo de experiência na etapa da Educação Infantil, os motivos que as levaram a serem professoras e especificamente de Educação Infantil e se lecionam em outras escolas ou possuem outro tipo de trabalho. O quadro 2 apresenta a identificação das docentes:

QUADRO 2 - Identificação das Docentes

<b>Participante e Escola que trabalha</b>	<b>Formação Profissional</b>	<b>Tipo de universidade que se formou</b>	<b>Tempo de Experiência em Educação Infantil</b>	<b>Exerce docência em outra escola/ motivo</b>
<b>Violino Escola: Cordas</b>	Magistério e Letras	Particular	6 anos	Sim/ questão financeira
<b>Violoncelo Escola: Cordas</b>	Magistério e Pedagogia	Pública	10 anos	Sim/ questão financeira
<b>Clarinete Escola: Madeiras</b>	Pedagogia	Particular	5 anos	Não
<b>Flauta Escola: Madeiras</b>	Magistério e Pedagogia	Particular	14 anos	Não
<b>Flautim Escola: Madeiras</b>	Magistério e Pedagogia	Particular	10 anos	Não
<b>Oboé Escola: Madeiras</b>	Magistério e Pedagogia	Particular	10 anos	Sim/ questão financeira
<b>Fagote Escola: Madeiras</b>	Magistério e Pedagogia	Pública	10 anos	Sim/ questão financeira
<b>Contra fagote Escola: Madeiras</b>	Pedagogia	Pública	3 anos	Não

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora (2016).

### **Categoria 1 – Formação Profissional**

No que tange à formação de professores, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) ressalta que debates feitos sobre a formação profissional do professor de Educação Infantil

Têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os

conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional. (BRASIL, 1998, p. 39).

Analisando a formação profissional das oito entrevistadas, uma docente cursou Magistério e Letras (Violino), cinco Magistério e Pedagogia (Violoncelo, Fagote, Flautim, Flauta e Oboé) e duas, Pedagogia (Contra Fagote e Clarinete). Dentre elas, cinco se formaram em universidade privada (Violino, Clarinete, Flauta, Flautim e Oboé) e três em universidade pública (Violoncelo, Fagote e Contra Fagote).

Consideramos que as professoras participantes da pesquisa atendem aos requisitos apontados pela legislação brasileira quanto à formação profissional do docente que atua na Educação Básica, visto que sete delas possuem curso superior em Pedagogia. Mesmo aquela que não possui a graduação em Pedagogia, apresenta a formação mínima exigida em lei, o curso de Magistério oferecido em nível Médio.

A LDBEN dispõe, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, art. 62).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno de 1º de Maio de 2006 (CNE/CP nº 1) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O artigo 4º da resolução dispõe que a Pedagogia é o curso destinado à formação inicial de professores de Educação Infantil:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.2).

Nossa análise corrobora também com os dados apontados pelo Estudo exploratório do professor brasileiro realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2009. “Dos 240.543 docentes da pré-escola, 86,9% possuem a formação exigida pela LDB, sendo 45,5 % com escolaridade superior e licenciatura e 41,3 % com o curso Normal ou Magistério”. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS, 2009, p. 34).

## **Categoria 2- Inserção na Carreira Docente**

Quando questionadas sobre o motivo que as fizeram escolher a profissão de professoras, cinco delas (Violoncelo, Oboé, Flauta, Flautim e Fagote) responderam que a implantação do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), oferecendo uma bolsa mensal, foi o principal motivo.

*Então, eu acho que eu fui mais levada, porque as amigas foram fazer Cefam e eu fui também (risos). (Violoncelo).*

*Eu sai do oitavo ano e aí o que aconteceu? A cidade estava em polvorosa porque ia chegar CEFAM na cidade, não era aqui, né... era em Semibreve<sup>9</sup>, que não tem praticamente nenhum recurso e quando falou que ia chegar CEFAM, todo mundo queria (risos). CEFAM que você ia estudar para ser professor e ia ter uma renda, então foi por euforia, no começo. (Oboé)*

*Na época antes de fazer Pedagogia, eu havia feito magistério, foi o CEFAM e eu acho que o CEFAM me deu toda uma vontade mesmo de ser professora. Foi no CEFAM que eu tive essa experiência, os estágios e que aflorou essa vontade de ser professora. (Flauta).*

*... eu fiz o CEFAM, que era período integral e a gente recebia uma bolsa mensalmente, que era no valor de um salário mínimo e eu prestei o Vestibulinho e eu passei e me falaram que era pra fazer um curso profissionalizante, então eu fui procurar uma profissão mesmo, aí depois quando eu já estava no segundo ano, porque o primeiro ano é igual ao ensino regular, é que foram introduzindo as matérias que eram realmente do magistério e aí quando eu já estava lá dentro e que eu percebi que aquele era um curso para professor e não como eu havia pensado, mas como eu já estava lá e recebia a bolsa, fui passando, fui ficando. Foi um curso realmente muito bom tanto pra formação de professor, quanto pra formação do cidadão mesmo, desenvolvimento social, moral, cível, de postura... então era um curso que valia a pena. (Flautim).*

*Ser professora não foi uma escolha e sim uma oportunidade, começou com a oportunidade de estudar no Cefam, onde ganharia uma bolsa de um salário mínimo e sairia dessa escola com uma profissão. (Fagote).*

As falas das participantes deixam claro que ser professoras não foi uma escolha espontânea por almejam uma carreira docente, mas sim, uma oportunidade de estudar e ainda ter uma renda mensal.

Para Petrucci (1994) a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, os CEFAMs, por meio do Decreto 28.089/88, foi uma tentativa feita pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de reverter o processo cumulativo de má formação de professores e de desempenho insatisfatório deles durante suas atuações em diferentes níveis de ensino. A autora

---

<sup>9</sup> Nome de uma figura musical, que foi utilizada como nome fictício para identificar e preservar a identidade da cidade citada pela professora.

ainda apontou que a filosofia e as práticas pedagógicas implantadas pelo CEFAM não eram as mesmas das Escolas Normais ou Institutos de Educação, pois tinha como objetivos priorizar a formação de professores das séries iniciais e aprimorar sua formação.

Com vistas à consecução destes objetivos, asseguram-se condições especiais de funcionamento aos CEFAMs, tais como:

- recuperação da especificidade da formação do professor das primeiras séries do primeiro grau; especificidade essa ausente das demais Habilitações para o Magistério do Estado de São Paulo, como consequência de uma estrutura curricular desarticulada e inconsistente, que nem forma professores competentes nem prepara para o prosseguimento dos estudos;
- formação integral do professor da pré-escola do primeiro grau em quatro anos obrigatórios, com o objetivo de evitar que a formação pedagógica se dê apenas em dois anos;
- um estágio que integre efetivamente teoria e prática e se realize ao longo de todo curso;
- garantia de funcionamento da escola em período integral e de auxílio financeiro à clientela, tornando possível a dedicação completa ao estudo;
- carga horária diferenciada aos professores do CEFAM, permitindo-lhes espaços para coordenação de área, elaboração de material instrucional, atividades de estudo, montagem de projetos, preparação de cursos destinados a outros docentes da rede pública, de modo que os CEFAMs funcionem como pólo disseminado, e agente transformador da prática educativa. Para tanto, estabeleceram-se as Horas de Trabalho Pedagógico (HTP individual, HTP por área e HTP geral) e as Horas de Enriquecimento Curricular (HEC).
- Recursos didáticos diversificados. (PETRUCI, 1994, p.11).

Em relação às bolsas de estudo oferecidas aos alunos matriculados no projeto, um dos motivos referidos pelas professoras participantes desta pesquisa, Gaspar (2004) explica que

Considerando-se que 50% dos alunos da habilitação magistério estavam no período noturno, o que tornava difícil compatibilizar o trabalho do aluno com a necessidade de frequência no estágio, normalmente realizado no período diurno, a solução sugerida foi que os alunos matriculados nos centros, desde o primeiro ano, fossem remunerados para que sua formação profissional se tornasse viável. (GASPAR, 2004, p.3).

Todas as participantes da pesquisa que estudaram no Cefam revelaram em conversa informal com a pesquisadora que consideraram a formação oferecida por estes Centros de boa qualidade. Por ser um estudo de tempo integral tinham tempo hábil para elaborações e realizações de atividades e projetos dentro e fora dos estágios, discussões sobre diversos assuntos, aulas relacionadas a diferentes linguagens. Flautim deixa ressaltada sua satisfação com a formação que recebeu:

*Foi um curso realmente muito bom tanto pra formação de professor, quanto pra formação do cidadão mesmo, desenvolvimento social, moral, cível, de postura [...] então era um curso que valia a pena. (Flautim).*

Em contrapartida à oportunidade de se tornarem professoras, duas docentes relataram que a escolha pela docência veio de uma vontade que se manifestava desde a infância, em suas brincadeiras.

*Não sei [...] eu acho que é o que eu sei fazer. Desde criança eu sempre quis dar aula, antes mesmo de entrar na escola. (Violino).*

*O que me fez escolher ser professora vem desde criança. Nas brincadeiras eu sempre gostava de ser a professora e de estar sempre estudando e lendo [...] (Contra Fagote).*

A fala das professoras remete-nos as considerações de Jesus (1997) que afirma que quando um professor em potencial escolhe a docência por querer e pelas atividades referentes à profissão, ele possivelmente apresenta uma motivação inicial maior para a docência do que aquele que escolhe a profissão por falta de alternativas, é necessário que se ingresse decidido no curso superior.

O final da fala da professora Contra fagote: [...] eu sempre gostava de ser a professora e de estar sempre estudando e lendo [...] demonstra que antes mesmo de ser professora, ela já tinha esta noção de que a formação continuada, o estudo e a pesquisa são requisitos para a formação de um bom professor. Freire (1996) reforça esse pensamento ao dizer que o ensino exige pesquisa:

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29).*

### **Categoria 3 – Interesse no trabalho com a Educação Infantil**

Já a opção por trabalhar na Educação Infantil, para cinco delas se deu por terem passado em concurso público (Contra fagote, Oboé, Violino, Fagote e Violoncelo), para uma professora (Flauta), por se identificar mais com o trabalho com crianças menores e por ter mais experiência e para duas (Clarinete e Flautim), por julgarem que o trabalho com crianças menores é mais fácil do que aquele realizado com crianças do Ensino Fundamental.

*A Educação Infantil pelas experiências que eu tive, eu me identifico mais com os pequenos. (Flauta).*

Tardif (2007) afirma que o professor desenvolve saberes específicos de suas experiências cotidianas no exercício de suas funções, incorporando-os ao saber-fazer e ao saber-ser, chamando estes saberes de experienciais ou práticos.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docentes e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2007, p.48 – 49).

O autor considera que o docente interage com outras pessoas, começando pelos alunos e que a atividade docente não é exercida sobre um objeto ou fenômeno, mas sim numa rede de interações com outras pessoas, “num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]” (TARDIF, 2007, p.50). Dessa forma, o autor ainda enfatiza que essas interações exigem do professor uma capacidade de ser sujeito, ator e pessoa em interação com outras pessoas, gerando certezas particulares que confirmam sua capacidade de ensinar e ter um bom desempenho na sua profissão. (TARDIF, 2007).

*No magistério eu não tive muito contato com o Fundamental, eu cheguei a fazer estágio tudo, gostei do Fundamental, mas eu fiquei temerosa por causa da idade mesmo, porque são crianças bem maiores e também pelo déficit que eles tinham, então eu preferi pegar as séries iniciais que é onde tudo começa e eu já não pegaria o trabalho lá na frente com todas aquelas dificuldades, então achei que seria bem mais difícil de trabalhar. (Flautim).*

*Crianças menores, que eu acho que é mais fácil você moldar caráter, você educar, você transformar. A criança quando ela está mais velha é mais difícil você mudar conceito, você mudar um pensamento. Na EI a gente é muito espelho pra eles, no Fundamental, a partir do terceiro e quarto ano é mais complicado, começa a bater de frente. E a Educação Infantil é uma coisa que você faz brincando com eles, você passa valores do dia a dia, que você passa no Fundamental também, mas no Fundamental eles já são mais fechados, mas a questão do grupo, da família é diferente. Acho que na Educação Infantil a gente consegue influenciar mais. E eu acho que a Educação Infantil ela é uma base, você consegue fazer a criança entender alguns valores nessa base, não importa a idade que ela tenha, ela vai permanecer com eles. Porque comigo foi assim. (Clarinete).*

As falas das professoras nos levam a refletir que elas consideram as crianças pequenas como seres passivos, que aceitam tudo o que lhes é oferecido ou falado. Sobre este posicionamento das professoras, Brito (2013, p. 82) considera

“uma concepção de criança como um ser passivo e cordato, que não pensa e não reflete, bem como uma ênfase à importância da ordem e da disciplina, que pode resultar numa limitação do desenvolvimento global da criança.”

Quanto ao trabalho realizado na Educação Infantil, não o consideramos menos complexo ao realizado no Ensino Fundamental, se retomarmos os esclarecimentos de Fonterrada (2008) ao destacar que os educadores que atuam neste nível de ensino são polivalentes e devem se preparar para relacionar as diferentes áreas do conhecimento, isso exige deles investimento na preparação de suas aulas. Eles precisam, ainda, ter repertório cultural, desenvoltura corporal e habilidades plásticas e expressivas, além de serem pessoas afetivas e de interação positiva com as crianças.

As declarações da professora Clarinete sobre o porquê da sua escolha sobre trabalhar na Educação Infantil remeteu-nos aos pensamentos de Hahn (2001) ao afirmar que muitas vezes de forma inconsciente o professor assume uma postura com determinada epistemologia, determinando assim a sua prática pedagógica. Explica que

O professor que está trabalhando com o aluno em sala de aula tem as suas teorias e trabalha consciente ou não delas. O professor revela a epistemologia que está por detrás do seu trabalho, nas concepções contraditórias ou não de sua fala e nas formas coerentes, ou não, de organizar e desenvolver a sua ação pedagógica em sua prática diária. (HAHN, 2001, p. 258).

Para Silveira (2001, p.62), “o adulto cuida e ensina uma criança a partir de si no que se refere à sua estrutura de personalidade”. Consideramos o trauma, dentro dos estudos psicanalíticos como “uma noção de como e por onde se organiza e se sedimenta a personalidade dos sujeitos” deve ajudar a reorganizar e estruturar a personalidade. Assim sendo, “todo trauma deve ter o efeito reorganizador e estruturador da personalidade, pois as quantidades sentidas como intrusivas podem e devem ter um destino qualitativo que é o resultado do outro sobre a criança”. (SILVEIRA, 2001, p.63).

A autora ainda considera que dependendo de como o professor age ou de como ele é, esta organização terá uma resposta de maior ou menor intensidade e influência por parte do aluno. De acordo com a teoria seguida pelo professor, consciente ou inconscientemente, esta organização será construída com o aluno,

em outra ela será moldada, condicionada a um jeito de agir e pensar. (SILVEIRA, 2001).

Continuando, Hahn (2001) ainda esclarece que não adianta impor esta ou aquela postura epistemológica ao professor. O importante é dar oportunidade ao professor de construir o seu próprio conhecimento, deixando que ele se torne o sujeito e desenvolva o seu processo de crescimento como docente, para que dessa forma professor e aluno aprendam juntos e um com o outro. Nesta perspectiva Freire (1996) nos lembra de que não há docente sem discente.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 1996, p.23).

Com base no estudo apresentado pelo Inep (2007) a maioria dos professores de Educação Infantil atua em escolas da rede municipal de ensino, já que cabe aos municípios oferecer esta modalidade de ensino de acordo com a LDBEN artigo 11. Como já fora exposto anteriormente, o município Orquestra possui professores em duas condições de contratação, os efetivos por meio de concurso público e os em condições de contratação temporária. Assim sendo, os relatos das professoras comprovam esta condição:

*Eu tava no fundamental, em outro município, efetiva também, aí passei no concurso aqui [...] A princípio eu vim pelo salário que era mais alto, aí troquei de cargo. (Violino).*

*Aí eu fiz o concurso daqui e passei aí eu vim pra cá, também foi por acaso. Só que eu gosto de estar na Educação Infantil, apesar de eu estar no Fundamental também. (Violoncelo)*

*Em 2012 houve o concurso para professor e como já trabalhava nessa área como educadora escolhi continuar. (Fagote).*

“Na rede pública de ensino, os contratados como efetivos passam por concurso público da união, estado ou município, contam com um número mínimo de aulas garantidas e com certa estabilidade no emprego”. (FARIA, 2010, p. 45).

Dallari (2006) afirma que o sistema jurídico brasileiro garante igualdade de acesso ao serviço público a todos os interessados, a partir da realização de concursos públicos. “A obrigatoriedade do concurso de ingresso no serviço público já é uma decorrência do princípio republicano, mas é reforçada ainda mais pelo

princípio da isonomia e por disposições constitucionais expressas.” (DALLARI, 2006, p. 2).

O autor ainda pontua que de acordo com a Constituição Federal de 1988, certas profissões só podem ser exercidas por profissionais que preencham os requisitos legais, comprovados por diplomas ou inscrição em entidades de controle do exercício profissional. (DALLARI, 2006).

Portanto, as falas das docentes esclarecem que a escolha pela Educação Infantil foi exclusivamente pela aprovação no concurso público nesta modalidade de ensino, que supostamente lhes oportunizariam uma melhor condição salarial.

#### **Categoria 4 – Jornada de trabalho em outra escola**

Ao serem questionadas sobre atuarem em outra escola ou ter outro trabalho, cinco professoras afirmaram lecionar em outra escola. O motivo principal alegado por todas por exercerem dupla jornada foi o fator financeiro, uma complementação da renda mensal.

*Eu trabalho como professora de reforço numa escola de ensino fundamental [...] financeiramente, eu necessito de outro trabalho. (Violino).*

*No período da tarde, eu trabalho em uma escola de Ensino Fundamental em um projeto de educação de tempo integral, para complementar a renda. (Fagote).*

*Eu trabalho no Ensino Fundamental, em outro município. Só por questão financeira mesmo. (Violoncelo).*

*Enquanto Deus tá me dando forças pra trabalhar nos três, filha [...] e cuidar da casa, eu tô (risos). É bom um dindim (risos). (Oboé)<sup>10</sup>.*

Podemos verificar na fala das professoras as condições reais da defasagem salarial do professor. Geralmente para suprir todos os gastos pessoais e ter condição digna de vida, precisam lecionar em mais de uma escola ou procurar até mesmo outra função fora da docência, complementando assim sua renda mensal.

A precarização do trabalho docente evidencia a falta de condições financeiras desses profissionais de se apropriarem daquilo que é produzido pelo gênero humano, deixando exposta a fragilidade econômica, social e cultural dos professores. Muitas vezes, os docentes, principalmente das cidades do interior, a

---

<sup>10</sup> A professora trabalha em três estabelecimentos de ensino.

exemplo do município Orquestra, não conseguem assistir uma peça de teatro, um musical, um concerto, ter acesso a exposições artísticas, pois geralmente acontecem nos grandes centros e ficaria muito dispendioso, comprometendo o orçamento familiar. Sendo assim, sem conhecer de perto novos lugares, culturas de outras regiões e povos, bem como as diversas formas de manifestações artísticas, o professor pode deixar de passar novas experiências e conhecimentos aos seus alunos.

Os estudos apresentados por Pinto (2009) confirmam que os professores da Educação Básica não são bem remunerados. O autor apresentou um comparativo em relação à remuneração de um professor de educação básica, com formação exigida por lei, ensino superior a outros profissionais também graduados:

Constata-se que o policial civil (cuja exigência é de formação em nível médio) possui remuneração 50% superior; o economista recebe 3,3 vezes mais; o advogado, 2,6 vezes; o delegado, 5,4 vezes; o médico, 4,4 vezes; e o juiz, o topo da lista, 11,8 vezes. É evidente que o médico ou o juiz, para ingressar na carreira, possui maior número de anos de formação do que o necessário para a atividade docente, mas, evidentemente, nada justifica a distância salarial entre essas profissões. (PINTO, 2009, p.54).

O autor conclui dizendo que é a melhor forma de se prestigiar um profissional em relação a sua profissão “é o salário pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento”. (PINTO, 2009, p.60). Mas que para

Dar o salto de qualidade no padrão de remuneração de nossos professores é plenamente factível na realidade tributária brasileira atual. Conseguir realizá-lo, contudo, depende essencialmente de mudança política e no campo dos valores, nas relações que se estabelecem no dia a dia da escola entre os professores, seus alunos e pais. Enquanto estes últimos forem vistos pelos profissionais da educação como adversários e como os principais responsáveis pelo fracasso escolar, como ocorre hoje, nada mudará; pelo contrário, em tempos de crise econômica, o risco é de ocorrer a desvalorização salarial dos professores, ainda mais com o incremento explosivo da municipalização do ensino nos últimos anos, lembrando que os municípios são os mais pobres dos três entes federativos que compõem a República brasileira. (PINTO, 2009, p.62).

Faria (2010) aponta não somente a desvalorização material, mas também a desvalorização simbólica pelas quais o professor vem passando:

O sentimento de desvalorização não está ligado apenas ao salário, que é uma dimensão material, mas inclui também a dimensão simbólica, tendo sido citada a falta de prestígio da profissão e de reconhecimento por pais, alunos, comunidade, superiores e mesmo pelos responsáveis por políticas educacionais. (FARIA, 2010, p. 105).

Em resumo, o perfil traçado das professoras que participaram do nosso estudo é: Profissionais com formação em nível superior (Pedagogia), a maior parte

estudou em Universidade Privada, com tempo de experiência profissional em Educação Infantil que varia de 3 a 14 anos. Ingressaram na carreira de professora, especificamente de Educação Infantil por uma oportunidade, a implantação do extinto CEFAM e a aprovação em concurso público municipal e trabalham mais de um período por questões financeiras.

Na segunda parte da entrevista, investigamos a relação que essas docentes têm com a Música, suas preferências musicais, a importância que atribuem ao ensino da Música nas escolas e formação musical. E é disso que trataremos a seguir.

### **Varição 8 Qual a relação das docentes com a Música?**

A origem da música e a origem do homem pode até ser confundida, já que cantar e dançar eram atos registrados em pinturas rupestres demonstrando a frequência dessas atividades na vida comunitária. Cada sociedade foi se apropriando de músicas e dando a elas suas características, resultando em uma identidade cultural. Por isso, é que a música apresenta características particulares de cada sociedade, mas ao mesmo tempo é comum a todos os homens. (VICTÓRIO, 2015).

A música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

Pensando nesta perspectiva é que as questões do tópico O Docente e sua Relação com a Música foram elaboradas. A princípio talvez pareçam perguntas simplistas se lidas isoladas do contexto geral da pesquisa. No entanto, é preciso entender a relação que as docentes têm com a Música, já que elas incluem Música em suas rotinas em sala de aula. O quadro 3 traz um panorama da relação que as docentes tem com a Música.

QUADRO 3 – O Docente e sua Relação com a Música

Participante e Escola que trabalha	Gosta de Música/ Justificativa	Preferências musicais	Participação em Cursos de Música	Formação Musical durante a graduação	Importância atribuída a Música
<b>Violino</b> Escola: Cordas	Sim, interesse desde a infância.	Sertanejo	Não	Não	Desenvolve o ritmo e a coordenação motora.
<b>Violoncelo</b> Escola: Cordas	Sim, desde criança. Gosta de música para relaxar.	Sertanejo, rock nacional.	Não	Não	Memorização do conteúdo programático.
<b>Clarinete</b> Escola: Madeiras	Sim, forma de aproximação com Deus.	Gospel, rock, sertanejo, pop, samba, forró, MPB.	Sim, canto e violino, mas não concluiu.	Sim, superficialmente.	Desenvolve a fala; Desperta o prazer pela música.
<b>Flauta</b> Escola: Madeiras	Sim, desde criança, despertou o gosto através da escola.	MPB, sertanejo, considera-se eclética.	Sim, violão, mas não concluiu.	Não	Desenvolve a afetividade e a emoção.
<b>Flautim</b> Escola: Madeiras	Sim, mexe com o corpo e com as emoções.	Gospel	Sim, violão, mas não concluiu.	Não	Trabalha a oralidade, coordenação motora, compreensão, cognitivo. Desperta o prazer pela música.
<b>Oboé</b> Escola: Madeiras	Sim, mexe com as emoções.	Gospel	Sim, clarinete. Mas toca acordeon, teclado, piano e flauta.	Sim, no Magistério, mas superficialmente.	Trabalhar os conteúdos programáticos.
<b>Fagote</b> Escola: Madeiras	Sim, como lazer e ferramenta de trabalho.	Sertanejo	Sim, pós-graduação em Arte e Musicalidade.	Sim, superficialmente.	Proporciona a criança aprendizado de forma lúdica, estimula a curiosidade, criatividade e alegria.
<b>Contra fagote</b> Escola: Madeiras	Sim, remete a lembranças.	Gospel e sertanejo.	Não	Sim.	Contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio-afetivo, estimula a criatividade, socialização, memorização, desenvolve a criança integralmente.

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora (2016).

### **Categoria 1- Gosto pela Música.**

A análise dos dados nos apontou que todas as professoras colaboradoras do estudo gostam de música apresentando motivos diversos para justificar tal gosto: por questões emocionais, religiosas, pelas suas experiências musicais na infância, aprendizado cultural, como lazer e relaxamento.

*Sim eu gosto de música, faz bem ouvir e apreciar o som. Muitas vezes nos faz lembrar de alguém e de um local que nos marcou”. (Contra fagote).*

Os estudos de Neurociência afirmam que a partir da Música é possível a integração de várias impressões sensoriais nos remetendo a lembranças após ouvir um determinado som ou música. (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000).

*Música alegre, música tranquiliza, você deixa agitado, entendeu?*

*(Oboé).*

*Eu gosto. Eu acho que não tem quem não goste de música. Música mexe com o corpo, dependendo do ritmo mexe com a alma, tranquiliza, agita, música eu acho que é algo vivo, que mexe, que mexe com as emoções, que mexe com a pessoa, como se fosse uma porta aberta que permite alcançar as pessoas. (Flautim).*

*Eu gosto. Ah, é uma coisa que tá na gente, né[...] que faz parte desde criança. Eu não sou assim aquela pessoa que tem uma música preferida, um cantor preferido, que coloca cd pra ouvir, mas por exemplo quando eu tô dirigindo é gostoso para você relaxar, né, assim[...] em momentos assim.(Violoncelo).*

Os relatos transcritos das entrevistas nos levam a observar que a música proporciona prazer às pessoas no dia a dia e que cada sujeito sente ou percebe a música de formas distintas. Victório (2015, p.16) afirma que “a música é uma das linguagens que mais se aproxima da essência do ser humano [...]”.

*Sim, gosto muito de música, tanto no trabalho como na vida particular, aliás, tenho memória auditiva, decoro várias letras mesmo sem querer (risos)”. (Fagote).*

Para Loureiro (2010, p. 152) “o ouvir música diariamente e suas vivências musicais fora do âmbito escolar revelam, de um modo ou de outro, certa afinidade com o mundo sonoro, mesmo que em momentos diversos e em diferentes contextos”.

*Amo (risos). A música é algo que faz parte da minha vida desde a minha infância, porque eu lembro que quando eu tava no Ensino Fundamental, naquela época tinha o coral que era montado pra cantar dentro das escolas e tinha professores de arte, arte musical e ali eu me sentia super feliz, principalmente porque ela falava que eu tinha uma voz boa pra cantar, foi aí que começou toda a minha paixão pela música, aí depois também fui cantar no coral da igreja e daí em diante[...] não tenho nenhuma formação, mas eu amo música. (Flauta).*

*Gosto. Também desde pequena já participei de festivais de música, sempre me interessei. (Violino).*

As declarações das professoras corroboram com os estudos de Brito (2003) que indicam que a interação de bebês e crianças com músicas, parlendas e diversos tipos de jogos musicais, auxilia na comunicação pelos sons, nos aspectos afetivo e cognitivo e na criação de vínculos com os adultos e com a própria música.

Um ponto importante a se destacar na fala da professora Flautim é que a experiência musical vivenciada por ela na escola, os elogios e incentivos da professora fizeram com que desenvolvesse uma relação prazerosa com a Música, vindo ao encontro com a defesa feita por Bellochio e Figueiredo (2009) de que a música deve fazer parte da escola. “Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola”. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.37).

*Gosto. [...] Mas também tem músicas que eu gosto de cantar quando eu estou triste ou estou feliz, que não são necessariamente evangélicas, mas que eu acho que você bota pra fora muita coisa que fica presa. Então pra mim a música é especial. (Clarinete).*

A fala da professora vai ao encontro com as afirmações de Muszkat, Correia e Campos (2000) quando apontam que a música está ligada diretamente à afetividade e às áreas límbicas, que controlam nossos impulsos, emoções e motivação.

Os relatos transcritos das entrevistas nos levam a observar que a música proporciona prazer às pessoas no dia a dia e que cada sujeito sente ou percebe a música de formas distintas. Victório (2015, p.16) afirma que “a música é uma das linguagens que mais se aproxima da essência do ser humano [...]”.

## **Categoria 2 – Preferências Musicais**

De acordo com os dados coletados, as preferências musicais das professoras fora do ambiente de trabalho perpassam por diferentes estilos que variam entre músicas sertanejas, evangélicas (gospel), rock nacional, samba, forró e MPB.

Segundo a maioria das entrevistadas, o que mais lhes chama atenção nestes estilos de música são as letras, por entenderem que passam alguma mensagem que traduz o momento de vida ou um estado emocional, por questões

religiosas, pela busca de suas raízes. Apenas uma professora relacionou a escolha e gosto musical a partir dos sons e combinação de instrumentos que ouve na música. Porém, em algumas falas podemos perceber que de acordo com o momento vivido por essas professoras os gostos musicais podem sofrer alterações.

As falas das professoras entrevistadas corroboram com Gainza (1988) ao afirmar que

A participação ativa do sujeito no ato de musicalização não mobiliza apenas os aspectos mentais conscientes que conduzem a uma apreciação objetiva da música, mas também uma gama ampla e difusa de sentimentos e tendências pessoais. Por esse motivo a música é, para as pessoas, além de objeto sonoro, concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca. (GAINZA, 1988, p.34).

Outro aspecto relevante percebido na fala dessas professoras é que suas preferências foram influenciadas pela massificação dos estilos musicais lançados pela mídia, já que ela atua fortemente na formação do gosto musical da sociedade.

*Ah, eu gosto atualmente de sertanejo. Deve ser porque eu nasci no sítio e cresci no sítio (risos), talvez por isso. (Violino).*

*Eu gosto de rock, eu gosto de sertanejo, é [...] pop, né? Dependendo do samba, eu gosto de um samba, [...] acho que eu não me ligo muito no ritmo, eu vou muito pela letra da música. MPB [...] eu gosto de rock nacional, mas gosto também de Elis Regina, Chico Buarque... [...] Eu sou bem eclética. Eu não tenho preconceito não, forrozinho dependendo do forró (risos), não tem problema. A letra me chama atenção. Tem o ritmo também, tem músicas que eu gosto só por causa do ritmo, mas muito é a letra, acho que a questão da melodia, a questão da letra é um conjunto, é uma harmonia tão perfeita algumas músicas assim, que me eleva, me faz pensar na minha vida, me faz criar um mundo assim só na minha cabecinha... É muito pela letra, é isso que me chama a atenção na música. (Clarinete).*

*Olha, eu falo que eu sou muito eclética pra música, eu ouço tudo, desde MPB a sertanejo universitário, ouço tudo, mas eu acho que o que marcou minha geração mesmo, anos 80, anos 90 foi o MPB. [...] quando eu ouço a MPB eu faço um resgate de tudo que eu vivi, da minha juventude, talvez seja isso, as letras, Legião Urbana, Banda Blitz, foi uma época que eu até dublava na escola (risos), é muito de uma época que traz a minha história. (Flauta).*

*Na minha vida particular gosto muito de música sertaneja. Mas ouço vários ritmos. E o que me chama atenção é o som e a combinação dos instrumentos, algumas músicas elevam o astral. (Fagote).*

*Música popular. Já gostei de samba, agora gosto de sertanejo, mas ultimamente eu tô percebendo que eu tô mudando, eu percebo pelo que eu escuto no carro. É Cassia Eller, aquele outro lá, Nando Reis (risos). Eu percebi que eu tô mudando um pouquinho. E é pela letra, né? Faz a gente ficar imaginando as coisas (risos). (Violoncelo).*

Adries (2016) destaca, a partir de Adorno, que a influência da mídia faz com que as pessoas confundam o gostar com o reconhecimento auditivo. Adorno (1938) explica que

Se perguntarmos a alguém se "gosta" de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. (ADORNO, 1938, p. 66).

Petry (2014) fazendo menção às ideias de Adorno expõe as críticas que o teórico alemão faz a forma como a música é lançada no mercado. Segundo ela, Adorno considera que a música é modificada em sua estrutura ao ser determinada pelo mercado. “O sucesso passa a depender do dinheiro gasto pelo consumidor para apreciar uma obra ou comprá-la, fazendo com que o indivíduo se coloque em uma situação de alienação, na medida em que ele *fabrica* o sucesso”, *coisificando* a qualidade do bem cultural, reduzindo-o a mercadoria, por meio do valor de troca. (PETRY, 2014, p.394).

A essa alteração na função da música, que passa a ser objeto de consumo e entretenimento, corresponde uma modificação também no modo como a arte se relaciona com a sociedade. A crítica de Adorno se remete à presença do valor de troca como determinante tanto na produção dos bens culturais, quanto na recepção, já que os indivíduos reduzem sua relação com a arte ao consumo, excluindo-a da possibilidade de ser um meio para uma experiência estética. (PETRY, 2014, p.395).

Adorno aponta segundo Petry (2014), dois fenômenos consideráveis: a coisificação que reduz as obras a mercadorias culturais e a regressão da audição, levando os ouvintes a um estado infantil da audição moderna.

O prazer do momento e da fachada de variedade transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, cuja exigência está incluída na audição adequada e justa; sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo. Os momentos parciais já não exercem função crítica em relação ao todo pré-fabricado, mas suspendem a crítica que a autêntica globalidade estética exerce em relação aos males da sociedade. (ADORNO, 1938, p.70).

Também não podemos desconsiderar a influência religiosa atrelada ao gosto musical de quatro docentes:

*Gosto de música evangélica de ritmos mais calminhos. Eu gosto por causa da letra, pelo conteúdo das letras mesmo. (Flautim).*

*Eu sou evangélica, eu gosto muito de cantar músicas evangélicas, da minha religião, que eu acho que é uma forma de me aproximar de Deus. (Clarinete).*

*Então [...] da minha boca só sai louvor para Deus. Eu toco acordeon, mas você nunca vai me ver num baile. Eu não toco forró, você está entendendo, a linha é mais para o louvor. (Oboé).*

*Bom, o tipo de música que mais gosto é gospel, além das músicas infantis que fazem parte do meu trabalho com os pequenos e de algumas sertanejas, quando a letra é convincente. O que mais me chama a atenção nesses tipos de músicas é a letra que não é pejorativa. (Contra Fagote).*

Baggio apud Martinoff (2010, p.68) conceitua música gospel como “um estilo próprio, desenvolvido por cristãos negros norte-americanos no início do século XIX e que tem sido utilizado até hoje em muitas igrejas de maioria negra nos Estados Unidos”.

As canções, danças e orações atuam como linguagem de expressão das emoções em celebrações religiosas. Sendo assim, “a música utilizada no culto atua como elemento de comunhão com o sagrado e também entre os fiéis, e, ao mesmo tempo, serve para estabelecer e conservar a identidade do grupo”. (MARTINOFF, 2010, p.72).

Assim, podemos dizer que o tipo de música utilizado e o teor de suas letras não apenas identifica a comunidade religiosa do ponto de vista teológico e doutrinário, mas é também um fator decisivo na definição do estilo de culto adotado. Porém, se esse tipo de música não somente sofre influência da mídia, mas também pode influenciá-la, podemos inferir que existe uma estreita relação entre música, mídia e religiosidade, que precisa ser bem compreendida, tanto por parte dos adeptos e fiéis e por aqueles que desejam atuar como dirigentes e sacerdotes quanto por aqueles que se interessam pelo estudo dos movimentos culturais e religiosos e sua influência na sociedade. (MARTINOFF, 2010, p.72).

Por fim, Martinoff (2010) afirma que a ausência da música por longo tempo nas escolas, fazem com que alunos e professores sejam influenciados pela mídia e que segundo pesquisas, boa parte deste contingente de pessoas é de grupos evangélicos.

### **Categoria 3 – Participação em Cursos de Música**

Interessou-nos também conhecer se alguma dessas professoras já havia feito curso de Música. Cinco delas já iniciaram ou fizeram algum curso específico de ensino de instrumento ou canto em escolas especializadas, mas não concluíram (Flautim, Flauta, Clarinete, Oboé, Fagote), dentre elas, uma está cursando Pós-Graduação em Arte e Musicalidade (Fagote). Essas professoras afirmam utilizar os conhecimentos adquiridos nestes cursos em suas aulas. As

outras três professoras afirmaram nunca terem feito nenhum curso relacionado à Música, mas que gostariam de fazer se tivessem oportunidade.

*Eu já tentei fazer curso de violão. (Flauta).*

*[...] aí com doze anos que eu comecei na escola de música mesmo, com meu tio, que era maestro, aí eu comecei com clarinete e não com acordeon, tocando clarinete, aprendendo as notas musicais. Nisso eu fui passando para outros instrumentos [...] (Oboé)*

*Eu já comecei. Eu comecei fazer aula de canto, mas eu não consegui concluir por causa da minha rotina. Tentei começar violino também, várias vezes na igreja, paguei curso, tentei fazer no conservatório, mas em nenhum ponto eu consegui ou por causa dos meus pais, que não me deixavam ir fazer a aula, quando eu era solteira, depois que eu casei, não dava, a rotina [...] (Clarinete).*

*No momento estou cursando Pós-Graduação em Arte e Musicalidade (Fagote).*

À princípio considerou-se um dado positivo a quantidade de professoras que já participou de algum curso específico de música, mesmo não tendo concluído, visto que é extremamente necessária “a busca contínua de conhecimento para que se tenha êxito no processo de ensino aprendizagem, pois cada aluno é único, portanto cabe ao professor encontrar caminhos para que sua aprendizagem seja significativa e prazerosa”. (SOLER, 2008, p.96). Entretanto, apesar das professoras dizerem que já frequentaram tais cursos e que utilizam os conhecimentos adquiridos, pode-se perceber em suas falas utilização deficiente destes conhecimentos:

*Eu não toco violão mais, mas eu utilizo sim pelo gosto que eu adquiri. Então a todo o momento eu gosto de cantar com as crianças. (Flauta).*

*Vou dar um exemplo do meu jeito de ensinar música [...] Olha lá o método que eu usei (mostrou o cartaz na parede da sala com a letra da música e figuras), de ilustração, música através de ilustração, entendeu? Isso daí porque quando a gente toca a gente vê a ilustração que são aquelas bolinhas. Minha filha, pra quem não entende é bo-li-nha, não é verdade? Cada nota a gente entende que é o Dó, o Ré, mas são representações simbólicas, então o que eu fiz, eu trago aqui para os meus alunos, então aquela música se você olhar (cantou a música explicando como funciona). Eles vão olhando, então eu trouxe a representação. (Oboé).*

*Algumas coisas de técnica vocal que a gente aprende, de relaxar a voz, eu tento usar, muitas vezes eu não consigo lembrar de todos os exercícios, mas eu tento. (Clarinete).*

*Utilizo muitos dos conhecimentos, tento levar novas músicas, ritmos e danças aos meus alunos, como disse antes, algumas músicas ajudam e elevam o astral, sem contar que na Educação Infantil, as crianças se interessam muito pelas atividades propostas que cantem música. (Fagote).*

Notamos que os conhecimentos adquiridos nos cursos limitam as professoras a cantar com os alunos, auxiliar a memorização da letra da música a

partir de ilustrações e algum exercício de apreciação musical. No entanto, não podemos desconsiderar tais atividades, pois a boa vontade das professoras é que ainda garante que a música esteja presente nestes espaços escolares.

#### **Categoria 4 – Formação Musical durante a formação inicial.**

Buscamos também na entrevista saber se durante a formação inicial (magistério/superior) as professoras receberam alguma formação musical e como era oferecida. Quatro delas que relataram ter formação musical no magistério ou na faculdade afirmaram que isso ocorreu de forma superficial, somente teoria, em disciplina semestral.

*Recebi várias orientações, não sei se posso denominar formação, pois, não eram professores formados na área da música. Foram oferecidas sugestões e atividades para trabalhar as músicas. (Fagote).*

*Na graduação uma das matérias falava um pouco sobre a música. Lembro-me que uma das aulas de música foi apresentada pela professora Clave de Sol<sup>11</sup> onde ela falou um pouco da linguagem musical, dos elementos da música e a prática como o uso de instrumentos como pandeiro, paus e cuícas, além da parte que cantamos músicas propostas por ela, além da relação do trabalho com a música com outros campos de experiência. (Contra fagote).*

*No magistério sim, nós tínhamos um caderno de músicas só pra Educação Infantil e também a construção da banda, né? Com sucatas [...]. Olha, foi superficial, entendeu? Eu não posso te falar, que foi uma coisa assim... notas mesmo não foi, foi o lúdico, foi mais parte de cantar, de saber como trabalhar com a criança. (Oboé).*

As demais não receberam nenhum tipo de formação, ou as orientações que tiveram foram pouco aprofundadas que não consideram como uma formação musical.

*Não. Eu não me lembro de ter estudado nada de música. Olha, as músicas que eu trabalho na sala de aula, são músicas que eu aprendi quando eu era criança, música do dia a dia, roda assim, que a gente tinha nas aulas de Educação Física. (Violino).*

*Então, no CEFAM, eu tive um professor de Educação Física, que ele começou a ensinar algumas coisas legais, só que daí ele saiu, depois disso, a minha faculdade foi muito teórica, não teve nada para prática pedagógica, então não teve, praticamente. (Violoncelo).*

*Bom, que eu me lembre mesmo só foi no Fundamental, tinha uma matéria específica, que até era formado os corais, já no magistério não, não me lembro e nem na faculdade. (Flauta).*

---

<sup>11</sup> Clave de sol – Figura musical que nomeia as notas, aqui utilizada como nome fictício.

Os relatos das professoras corroboram com os estudos de Tiago (2008), Figueiredo (2004), Araújo (2012), Soler (2008), Dallabrida (2015), Brito (2013), Bellochio e Figueiredo (2009) que afirmam que as professoras de Educação Infantil não estão recebendo formação musical nos cursos de Pedagogia ou Magistério, apesar de incluírem música em suas rotinas de sala de aula. Afirmam ainda que geralmente as atividades realizadas por elas não tem fundamentação precisa.

Retomemos as considerações de Figueiredo (2004) quanto a formação musical dos professores de Educação Infantil e séries iniciais:

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral. (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Figueiredo (2004) desenvolveu uma pesquisa sobre a formação inicial de professores generalistas em 19 universidades brasileiras, centrando-se em 13 universidades do estado de Santa Catarina e as outras seis de estados vizinhos como Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo. Seus estudos demonstraram que a formação musical dos professores na maioria dos cursos de Pedagogia é extremamente superficial e deficitária.

A carga horária insuficiente e a falta de profissionais habilitados em diferentes áreas artísticas podem ser vistos como os maiores impedimentos para uma formação mais adequada dos professores generalistas. Tal formação insuficiente não permite que os professores generalistas incluam em suas práticas pedagógicas atividades significativas em termos de música e artes. (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

Outros fatores importantes que foram levantados por Figueiredo (2004) para a falta de relevância da formação em artes nos cursos de Pedagogia, um deles está relacionado à visão de utilizarem as linguagens artísticas como facilitadores da aprendizagem de outras disciplinas e de entretenimento. O outro está atrelado à crença de que para o desenvolvimento artístico é preciso talento específico ou dom. “Essa perspectiva infelizmente não pertence apenas ao senso comum. Profissionais das artes muitas vezes partilham dessa concepção de arte para poucos, contribuindo para um distanciamento dessas áreas na formação escolar”. (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

O autor coloca ainda, que durante a coleta de dados para sua pesquisa a questão do talento foi levantada, mostrando um problema que precisa ser discutido nos cursos de formação de professores, pois estes pensamentos contradizem com debates sobre teorias contemporâneas, a favor de metodologias que permitam a inclusão de todas as pessoas no processo de desenvolvimento cognitivo. Sua percepção em relação a este assunto foi que as artes faz parte de um grupo de “áreas do conhecimento que não podem ser aplicadas a todos os indivíduos, e por isso não possuem um *status* relevante em grande parte dos cursos de formação de professores participantes dessa pesquisa”. (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

### **Categoria 5 – Importância atribuída a Música na Educação Infantil**

Consideramos relevante conhecer qual a importância que as professoras participantes da pesquisa atribuem à Música na Educação Infantil.

*A importância da Música na Educação Infantil é tudo, contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio-afetivo, cognitivo, estimula a criatividade, a socialização com o meio e a memorização, ou seja, é o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos. (Contra fagote).*

*Atribuo uma importância enorme, pois a música pode proporcionar a criança aprendizado de forma lúdica, além de estimular a curiosidade, a criatividade e a alegria. (Fagote).*

*Acho que nos primeiros anos, no berçário, no maternal, eu acho ela muito importante, porque trabalha a oralidade da criança, a coordenação motora, a compreensão, tem como trabalhar bem a parte intelectual, o cognitivo da criança. Eu percebo que as crianças gostam muito de música, não tem criança que não goste, às vezes aqui a criança não participa, mas a mãe vem e fala que lá em casa a criança canta tudo. Então elas não são alheias a música, então a gente aproveita pra trabalhar vários conceitos e tem uma resposta positiva. (Flautim).*

*Eu percebo que as crianças que desenvolvem o ritmo, desenvolvem melhor a coordenação motora. (Violino).*

Podemos perceber, segundo as falas das professoras que a Música na Educação Infantil é importante porque auxilia no desenvolvimento integral das crianças, já que proporciona prazer, contribui no desenvolvimento da linguagem oral, na socialização, na memorização, na coordenação motora global, estimulando a criatividade. No que tange a percepção por parte das docentes em relação à importância da Música, buscamos embasamento em Gainza (1988, p.36): “A música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento”.

Os estudos de neurociência constataram que os primeiros oito anos de vida das crianças são considerados como o período de neurodesenvolvimento mais importante para o desenvolvimento das habilidades musicais, segundo Muszkat, 2012. Por isso, o autor destaca a relevância de ambientes sensorialmente enriquecedores para que as crianças obtenham respostas fisiológicas mais amplas, aumentando as atividades das áreas associativas cerebrais e a formação de novos neurônios no hipocampo, melhorando sua memória.

A educadora musical explica ainda, considerando as ideias de Willems, que os elementos da música correspondem a aspectos humanos específicos: o ritmo instiga o movimento corporal, a melodia estimula a afetividade e a estrutura musical (harmonia) ajuda na afirmação ou restauração da ordem mental dos seres humanos. (GAINZA, 1988). Segundo Brasil (1998, p.45) “a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical”.

Assim, pensamos que ensinar música na escola é importante, além de tudo o que foi posto, porque se trata de uma área que nos coloca em relação com o mundo de sons e silêncios, e proporciona o desenvolvimento de nossa relação artística e estética com o mundo. Ensinar música na escola envolve a experiência musical de forma direta, ouvindo, apreciando, cantando, tocando, compondo, improvisando, dentre outras. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p.39).

Com preocupações semelhantes, Victório (2011) considera que

O desenvolvimento da musicalidade, portanto, permite a participação construtiva no complexo de expressões/impressões de si próprio e dos outros, desenvolvendo, por consequência, a construção da moral, responsável pelo viver em sociedade e que norteará as relações com o outro em uma relação harmoniosa em favor da paz. (VICTÓRIO, 2011, 25).

Em síntese, observamos, no tópico O Docente e sua Relação com a Música que as professoras colaboradoras dizem gostar de música por questões emocionais, religiosas, pelas suas experiências musicais na infância, como prática de lazer e relaxamento. Seus gostos musicais são variados, perpassando de sertanejo a MPB. A maioria não recebeu preparação musical em suas formações iniciais e as que receberam as consideraram superficiais. Por fim, consideram que a Música é importante na Educação Infantil por auxiliar no desenvolvimento integral das crianças.

No tópico seguinte Conhecimentos e Práticas Pedagógicas Musicais analisaremos a parte final das entrevistas, que buscou conhecer sobre os

conhecimentos das professoras em relação aos documentos norteadores do ensino da Música nas escolas, sobre suas práticas pedagógicas musicais, suas dificuldades frente ao ensino desta área e o que elas consideram que poderia ser um auxílio para melhorar essas práticas referentes ao ensino de Música.

### **Varição 9 Quais os conhecimentos e práticas pedagógicas musicais das professoras ?**

Como já havíamos considerado, a aprovação da lei 11.769/2008 foi um grande avanço para o ensino de Música nas escolas brasileiras, apesar dos obstáculos que ainda existem no caminho.

Fonterrada (2008) salienta que após a LDB 9394/96 ter sido promulgada, o Ministério da Educação elaborou documentos norteadores destinados a orientar as escolas e os profissionais da Educação. Sendo assim, a distribuição e publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, assim como dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental nas escolas públicas de todo o país, é considerado pela autora como “um passo importante na valorização e qualificação do professor, pois ele tem oportunidade de avaliar criticamente o documento e sua própria atuação e, ao mesmo tempo, de organizar seu próprio trabalho e o da equipe”. (FONTERRADA, 2008, p.235).

Considerando a importância ressaltada pela autora de tais documentos e o que a Lei 11.769/2008 representa para a Educação Musical brasileira, buscamos conhecer o que as professoras colaboradoras da pesquisa conhecem sobre os mesmos.

#### **Categoria 1 – Conhecimento da Lei 11.769/2008**

Questionamos então as professoras, a fim de saber se elas conheciam a Lei que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música nas escolas de Educação Básica, em caso afirmativo, como ficaram sabendo sobre o dispositivo legal. Três professoras disseram já ter ouvido falar, mas muito rapidamente numa leitura em alguma revista, nos períodos de planejamento anual, sem um aprofundamento ou discussão sobre o assunto.

*Então, eu ouvi 'fala' no momento de fazer o plano de ensino, foi falado pela orientadora aqui na escola. (Violino).*

*Só de ouvir falar. No planejamento e nas revistas que a gente lê. (Violoncelo).*

*Eu acho que já li alguma coisa vagamente, mas é uma coisa que eu nunca me aprofundei não. (Flauta).*

Outras três docentes disseram ter conhecimento sobre a lei, porém observa-se que esse conhecimento é superficial, com poucas discussões e aprofundamentos:

*Eu tenho conhecimento porque desde quando eu fazia faculdade já se falava dessa lei e tinha uma colega minha de curso, que ela era formada em música e ela fazia Pedagogia, porque ela falava que quando saísse essa lei ela ia trabalhar com música na área da educação e a gente se formou e ela acabou entrando no Projeto Guri de outra cidade e a lei não começou a valer, não sei se vai valer, mas faz tempo que eu sabia que ela existia. Não teve nada que tivesse sido trabalhado na faculdade a questão dessa lei, nenhuma matéria, a gente só ficou ciente da lei. (Flautim).*

*Sim, esta lei foi apresentada de forma rápida no período da minha graduação. (Contra fagote).*

*Sim, eu já tive conhecimento há algum tempo atrás, na Clave de Fá<sup>12</sup>. Porque eu trabalho lá já tem algum tempo e as leis são debatidas, então, mas só que a gente já sabe que dentro da Educação Infantil já tinha, né? Era como eixo até, como um dos eixos, entrava não com a quantidade de aula que a gente destinava a linguagem escrita, da parte da matemática, mas ela tinha o seu lugar na Educação Infantil. (Oboé).*

No entanto, duas afirmaram não ter nenhum conhecimento sobre o assunto.

*Não tenho conhecimento sobre essa lei, pode ser que tenha ouvido sobre ela na faculdade, mas sinceramente não me lembro, vou até pesquisar para saber mais sobre. (Fagote).*

*Não. Eu não tenho conhecimento, nem na faculdade eu tive conhecimento dessa lei. (Clarinete).*

O que podemos perceber com a fala das professoras colaboradoras é que, apesar de terem se passado oito anos da publicação da lei, esse assunto continua andando a passos lentos, sem receber a devida importância que merece ou até mesmo chegar ao conhecimento de todos.

Mesmo a lei estando em vigor percebeu-se que ela não garante a efetivação do ensino de Música nas escolas, pois foi pouco divulgada e estudada nos ambientes escolares e nas instituições de formação docente. No entanto, não

---

<sup>12</sup> Nome de uma figura musical, usada aqui como nome fictício para preservar a escola citada pela professora.

podemos deixar de retomar as considerações de Kleber (2010) apontando aspectos positivos para o âmbito educacional, pois se trata de um momento em que se pode pensar em projetos educacionais inovadores e que incorporem o ensino das Artes, valorizando as expressões culturais e artísticas como dimensões insubstituíveis no desenvolvimento humano.

Brito (2013, p.89) considera que

A aprovação da lei abre possibilidades de expansão e consolidação da presença da música no cenário escolar, tanto no da Educação Básica, que é seu foco, como, indiretamente, no ensino superior, mais precisamente no curso de Pedagogia, responsável pela formação inicial do professor de Educação Infantil.

### **Categoria 2- Música como eixo de trabalho na Educação Infantil apontado pelo RCNEI**

Como já fora salientado anteriormente, no terceiro volume do RCNEI, a Música é apontada como um dos eixos de trabalho, ou campo de experiência a ser trabalhado na Educação Infantil, sendo assim, buscou-se investigar o que as professoras colaboradoras sabiam a esse respeito.

A resposta que obtivemos foi que todas as docentes tinham conhecimento da existência do RCNEI. Já o fato do documento apontar a Música como uma área de conhecimento a ser trabalhada nesta modalidade de ensino não era do entendimento de todas, apenas quatro afirmaram ter conhecimento. Até mesmo a professora que na fala anterior afirmou ter conhecimento de que a Música era um eixo que deveria ser trabalhado na Educação Infantil demonstrou não saber sobre o assunto:

*Não, disso daí, não. [...] Olha, o que eu sei é que mediante a lei, que tem a lei que a gente tem que seguir, que na Educação Infantil ela estava incluída como um eixo, agora eu não sei se é isso que você quer dizer. (Oboé).*

*Sim, estudei na faculdade e também em uma HTPC em outra escola que trabalhei. (Fagote).*

*Só de ouvir, a gente pegava o RCN pra fazer planejamento, mas nunca li, assim aprofundado não. (Violoncelo).*

*Sim, o fato de ter lido várias vezes o que o Referencial aborda, me fez refletir o que ele traz de explicação em relação a Música, detalhando em suas faixas etárias aquilo que pode ser trabalho na Educação Infantil. (Contra Fagote).*

*O RCNEI eu sei bem pouco, embora eu trabalhe com a Educação Infantil eu não sabia que estava lá, não. (Flautim).*

Percebemos nos relatos das docentes um conhecimento raso sobre o documento, de *um ouvir falar* apenas, demonstrando que este documento não norteia seus planejamentos e práticas pedagógicas, indo de encontro às considerações de Brito (2013) que apontam que

Apesar de constituírem fonte de uma variedade de informações e guia seguro para ação docente, os RCNEI ainda não foram incorporados à prática de alguns professores, que sequer sistematizam as orientações sugeridas no documento elaborado pelo MEC, voltado à Educação Infantil. (BRITO, 2013, 86).

Fonterrada (2008) afirma que o Referencial Curricular para a Educação Infantil propôs uma proposta construtivista nas escolas, no entanto equipes governamentais durante visitas em diferentes regiões do país constataram que a adesão era superficial e que faltava conhecimento das matrizes teóricas e de suas implicações. Outra crítica levantada pela autora foi que a linguagem utilizada nos textos deste documento é inadequada se considerarmos a realidade dos profissionais que trabalham nas escolas de Educação Infantil. Ela aponta que determinados conceitos são empregados como se fossem comuns a todos e não trazem maiores explicações.

Referente à música, Fonterrada (2008) explica que a ausência da música na escola criou uma situação difícil de ser transformada, no entanto considera que é preciso a promoção de cursos de capacitação e orientação para professores e funcionários, enfatizando a Educação Infantil e que nos cursos de licenciatura em Artes e Música sejam ampliadas as ofertas de cursos de pós-graduação, com linhas de pesquisas voltadas a educação infantil, educação musical e arte-educação, para que os profissionais que lidam com essa faixa etária possam ter uma boa formação para compreender e desenvolver a proposta.

### **Categoria 3 – As Práticas Pedagógicas Musicais na sala de aula**

Buscando conhecer as práticas pedagógicas musicais das entrevistadas questionamos se elas trabalham música com os alunos em sala de aula, em caso afirmativo, como era realizado o trabalho. Todas as professoras afirmaram desenvolver atividades musicais com seus alunos. No entanto uma delas considera que não trabalha Música com seus alunos, mas trabalha com a Música, pois considera não ter conhecimentos específicos suficientes:

*Eu não trabalho música, porque não sou profissional de música, mas eu trabalho com música. A gente canta, manuseia alguns instrumentos que tem na escola, ou alguns que eu trago, mas eu não posso dizer que eu trabalho música porque não tenho conhecimento suficiente nessa área para trabalhar, pra ler partitura ou pra trabalhar ritmo ou notas, então esse conhecimento eu não tenho. (Flautim).*

A partir dos relatos confirmamos que seus trabalhos com música, de modo geral, estão relacionados à utilização das canções como apoio pedagógico para a aquisição de conhecimentos gerais, principalmente na alfabetização, condicionamento da rotina, formação de hábitos e disciplina, em alguns casos apreciação musical e exploração de instrumentos musicais:

*Sim, trabalho muito, uso a música em diversos momentos, tais como: antes do almoço, durante as leituras dos cartazes, na preparação para hora da história e em momentos que estão muito agitados e preciso chamar para concentração, também levo letras de determinadas músicas para trabalhar atividades com alfabeto, numerais, palavras e interpretação de texto, além dos diferentes gêneros musicais que apresento a eles. (Contra Fagote).*

*Sim, todos os dias na roda, que é a parte da entrada, da rotina e dependendo de algum tema também eu sempre procuro já trazer uma musiquinha que tem relação com aquele tema que eu to trabalhando, por exemplo: as partes do corpo, é uma das coisas que a gente tem bastante opção de música, né? (Violoncelo).*

Os dados confirmam as percepções abordadas por Brito (2003, p.51):

Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. os cantos (ou “musiquinhas”, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo. A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados à instrução e à formação infantis.

Questionamos também as docentes sobre o hábito de apresentações musicais em datas comemorativas e se elas contribuíam para o desenvolvimento das habilidades musicais dos alunos.

*Sim, contribui. Ah, eles gostam[...] eu falo que não é fácil ensaiar os alunos, eu sou muito. Eu falo que nunca mais vou fazer apresentação (risos), porque dá trabalho de por eles no lugar, tem que ficar aqui nesse lugar, fazer esse gesto, tem que acompanhar a música, é muito trabalhoso, mas aí eles vão aprendendo, mesmo que no dia não saia perfeito, mas eles aprendem. (Violoncelo).*

As professoras relataram que em suas escolas acontecem apresentações em datas comemorativas pré-determinadas e consideram que tais apresentações contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, desinibição e postura nas apresentações. No entanto, o que mais nos chamou

atenção foi o fato da preocupação das docentes com o produto final, a apresentação, e não o processo de exploração e contato com a linguagem musical:

*[...] a gente sempre faz o preparo, esperando que tudo dê certo, que seja maravilhoso... Então, assim, a criança às vezes, em todos os ensaios cantou super bem, foi no ritmo, fez os gestos e na hora não faz nada, mas não por não ter aprendido, mas questão de vergonha mesmo, timidez da criança. (Violino).*

*[...] no ensaio vou falando: ah, você não pode cantar muito baixo porque senão sua mãe não vai te ouvir e se você ficar muito acanhado também vai ficar feio na apresentação [...]. (Clarinete).*

Em relação a esta prática, consideremos Nogueira (2005): a autora afirma que os professores deixam de explorar as possibilidades expressivas da música, o contato prazeroso e exploratório com a linguagem musical, pela preocupação com o resultado final das apresentações. Sendo assim, o processo de exploração e descoberta da música e do movimento é desprezado pela ênfase na apresentação, resultando em um produto final mecânico, pouco expressivo e estereotipado

Quanto ao planejamento das aulas de música, seis professoras relataram realizar o planejamento (Violoncelo, Contra Fagote, Oboé, Violino, Flauta, Fagote), já Clarinete e Flautim disseram não realizar planejamento das atividades musicais.

As docentes foram unânimes em afirmar que a música é trabalhada (canção) todos os dias durante a roda, leitura de cartazes e outras atividades, resumindo as atividades musicais às concepções ultrapassadas que discutimos anteriormente e durante todo o decorrer do trabalho.

*Por que que aparece um repertório diferenciado? Por que que eu utilizo a música através dos desenhos, através da escrita, a música através da bandinha? Porque está preparado, porque tem o preparo da aula pra isso, porque senão era só cantar, sempre nas mesmices. (Oboé).*

Baseamo-nos nas considerações de Ilari (2003) ao reafirmar a importância de atividades musicais bem planejadas, pois segundo a autora elas auxiliam no desenvolvimento cerebral das crianças salientando que o professor precisa atentar-se ao progresso individual de cada aluno para mediar a construção e o desenvolvimento da inteligência musical dos pequenos.

Para que isso aconteça, o professor deve entender como acontece o processo de desenvolvimento infantil. Desta forma, a preocupação de Piaget em entender quais os mecanismos mentais os sujeitos utilizam para conhecer o mundo

em que está inserido, nas diferentes etapas de sua vida, serve de alicerce para que as atividades planejadas pelo professor respeitem os períodos do desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Pois, segundo Rappaport (1981) para Piaget a interação com o ambiente acontece de maneiras diferentes de acordo com a faixa etária de cada um. Sendo assim, a inteligência vai sendo construída à medida que a criança amadurece física e psicologicamente estimulada pelo ambiente físico e social.

As crianças atendidas pelas professoras entrevistadas encontram-se no período pré-operatório, segundo a teoria piagetiana. Baseado nestas ideias, a Teoria da Espiral de Swanwick aponta critérios gerais para avaliar o trabalho musical dos alunos. A partir dos estudos de Swanwick, podemos afirmar que os alunos das professoras participantes da pesquisa encontram-se na camada Materiais: (crianças de até 4 anos – explora a possibilidade de produzir sons/ assemelha-se ao estágio sensório-motor), reconhece (explora) sonoridades; identifica (controla) sons vocais e instrumentais – timbre.

Investigamos também se as entrevistadas utilizam algum material de apoio ou livro didático para auxiliar em suas práticas pedagógicas musicais. A professora Fagote disse recorrer à internet:

*Utilizo somente a internet, assim como para as outras atividades, quando preciso de sugestões vou a site de buscas e blogs que tratam do tema.(Fagote).*

A professora Contra fagote afirmou utilizar o material das suas aulas da graduação. As demais professoras afirmaram não utilizar tampouco conhecer algum material sobre música.

*O material que uso para ter uma base são os slides que tenho da graduação, que traz uma pequena explicação dos elementos da música e algumas dicas de como trabalhar a música com a Educação Infantil.(Contra fagote).*

O Referencial Curricular (RCNEI) seria um bom norteador para suas práticas, no entanto percebemos que este material não é utilizado pelas professoras. Consideramos também, com a análise realizada, que para que as docentes fizessem uso adequado do documento, seria necessária uma formação inicial verticalizada, já

que encontramos termos específicos da área que exigem um conhecimento prévio da linguagem musical.

No livro *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*<sup>13</sup> Brito (2003) faz reflexões teóricas e traz sugestões de práticas pedagógicas musicais baseadas na Educação Musical contemporânea. O livro tem uma linguagem de fácil entendimento, acessível até mesmo aos professores que não são especialistas em música e podem encontrar novas possibilidades de como trabalhar o fazer musical com seus alunos da Educação Infantil, além de trazer sugestões de outras obras para leitura e reflexão.

O livro *Um Jardim Musical*<sup>14</sup> de Victório (2015) também sugere atividades musicais para pré escola e reflexões sobre as questões pedagógicas que envolve o ensino da música na escola, também com linguagem acessível aos professores generalistas.

Outra sugestão de material didático, que pode possibilitar as professoras de Educação Infantil novas formas de trabalhar música, é a obra *Jogando com sons e brincando com música*<sup>15</sup>, de Annunziato (2003). É composta por dois volumes e é acompanhada por CD.

#### **Categoria 4- Dificuldades para a realização do trabalho musical.**

Interessou-nos saber se as entrevistadas encontravam dificuldade para a realização das atividades musicais em sala de aula. Cinco delas apontaram ter dificuldades por falta de conhecimentos específicos. As outras três disseram não encontrar dificuldades.

*Eu sinto dificuldade pelo fato de não ter esse conhecimento de música, de simplesmente cantar as músicas infantis, se eu fosse formada em música, eu acredito que eu trabalharia melhor, porque conhecimento é tudo. (Flautim).*

*Eu acho que a minha dificuldade maior é porque não tenho formação musical. Nos nossos marcos de aprendizagem está falando que a gente tem*

---

<sup>13</sup> BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

<sup>14</sup> VICTÓRIO, M. **Um jardim musical: a música na educação infantil e pré-escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 96 p.

<sup>15</sup> ANNUNZIATO, V. R. *Jogando com os sons e brincando com a música*. v.1 e 2, 2ªed, São Paulo: Paulinas, 2003.

*que ensinar questões básicas de música: altura, duração[...] tem coisas ali que eu sei, mas tem coisas ali que eu não tenho tanta certeza. (Clarinete).*

Freire (1996) considera que durante a formação permanente dos professores eles fazem uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica. Consideramos que estas professoras ao apontarem suas dificuldades realizam um processo de reflexão sobre seu trabalho pedagógico. Nesta perspectiva voltamos a Brito (2003) que pontua a necessidade de repensar as concepções musicais ultrapassadas que ainda permanecem ligadas a cultura sobre música, reconhecendo e respeitando o desenvolvimento musical das crianças.

Quanto às professoras que afirmam não apresentarem dificuldades em suas práticas musicais, suas falas revelam que a aceitação e demonstração de satisfação das crianças por atividades musicais é o fator que as levaram a esta conclusão.

*Neste ano não tenho encontrado dificuldade, pelo facto de serem maiores e sempre se interessam em aprender novas música e participar das atividades propostas com esse tema. (Fagote).*

Corroboramos com Nogueira (2005) ao considerar que as atividades musicais na escola estão defasadas se comparadas a outras áreas do conhecimento, que apresentam uma concepção de Educação Infantil mais crítica e transformadora.

### **Categoria 5 – Trabalho com os conteúdos musicais.**

Quanto aos conteúdos musicais, os relatos das professoras demonstraram que elas não sabem o que deve ser trabalhado e confirmam sua falta de formação inicial em relação à área musical. Suas falas deixam transparecer que alguns conteúdos são trabalhados de forma involuntária, sem objetivo preestabelecido.

*Ah, essas coisas assim eu não sei não. Eu nem sei o que é aquele negócio de agudo (risos), nunca soube disso. Eu trabalho assim, cores, numerais, alfabeto, esquema corporal, tudo com música, mas essas coisas aí eu não sei não. (Violoncelo).*

Neste caso, a professora usa a canção como auxílio para ensinar outros conteúdos.

O ritmo. Além disso, não. A maioria das músicas a gente faz com palmas, que eu acho mais fácil para eles perceberem o ritmo, os pés batendo. (*Violino*).

De forma involuntária e intuitiva a professora trabalha a pulsação com seus alunos.

*Trabalho o som da voz, grave e agudo, palmas. (Flauta).*

Percebemos que a professora trabalha a exploração do timbre vocal, altura e pulsação.

Retomando as considerações do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), os professores precisam realizar atividades que contemplem:

- a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
- a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
- a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo.

Os conteúdos estarão organizados em dois blocos: “O fazer musical” e “Apreciação musical”, que abarcarão, também, questões referentes à reflexão. (BRASIL, 1998, p. 57).

Portanto, os conteúdos apontados pelo Referencial Curricular corroboram com Brito (2003) ao ressaltar que o trabalho musical em escolas de Educação Infantil abranjam atividades como: trabalho vocal; interpretação e criação de canções; brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem som, movimento e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias; elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais); invenções musicais (vocais e instrumentais); construção de instrumentos e objetos sonoros; registro e notação; escuta sonora e musical: escuta atenta, apreciação musical e reflexões sobre a produção e a escuta.

### **Categoria 6 – Professor de Música integrando o corpo docente da Educação Infantil.**

As professoras entrevistadas consideram que seria importante que a música fosse ministrada nas escolas de Educação Infantil por um professor

especializado, pois consideram que este profissional teria as competências necessárias para desenvolver um trabalho com as crianças nesta área.

*Eu acho que seria imprescindível. Porque eu já tive essa experiência em São Paulo, que tinha um professor de Educação Musical, ele ia lá e era muito rico, ele tinha toda uma bagagem, toda uma experiência, uma didática para poder ensinar, todo um material, então era diferente. (Flauta).*

*Considero importantíssimo, como já disse anteriormente minha formação não é musical, então não consigo trabalhar todas as propriedades desse conteúdo com as crianças, um professor dessa área pode proporcionar aprendizados incríveis e explorar as várias vertentes de uma educação musical, além de encontrar talentos nas crianças que muitas vezes nossos olhos leigos não veem. (Fagote).*

Se considerarmos as falas das entrevistadas e os estudiosos em quem nos embasamos para a composição deste trabalho o ideal seria que os professores de música fizessem parte do corpo docente, não só das escolas de Educação Infantil, mas de Ensino Fundamental, Médio e Superior, para que o ensino da música não fosse superficializado em relação às demais áreas de conhecimento. No entanto, a realidade vivenciada é outra, mesmo com a Lei 11.769/2008 em vigor não percebemos esses profissionais atuando nas escolas de Educação Infantil, principalmente se trouxermos para o contexto do município Orquestra.

Não podemos também desconsiderar, em curto prazo, a falta de professores especialistas em Música para atender a demanda de escolas e o desinteresse dos egressos dos cursos de licenciatura em Música de lecionar em escolas regulares, como já fora discutido neste trabalho.

### **Categoria 7 – Auxílio para melhorar a prática musical dos professores generalistas.**

Diante das dificuldades para a realização das atividades musicais apresentadas pelas professoras, investigamos o que elas considerariam ser um auxílio para melhorar suas práticas pedagógicas.

*Se eu tivesse um curso de instrumento mais básico como um violão para levar para a sala ou oficinas, mas aí eu acho que seria difícil, porque teria que ser uma coisa muito simples, que todos os profissionais tivessem condições de realizar na sala, que pudesse realmente ser aplicado na sala de aula, mesmo com pouco conhecimento, uma coisa rápida, mas aplicável, não sei se isso é possível também. (Flautim).*

*Eu acho que orientação mesmo, de alguma pessoa que esteja preparada para isso, para ensinar. (Violoncelo).*

*Acho que se tivesse um curso que me fosse oferecido, por exemplo, em horário de HTPC ou meso fora do horário de HTPC, mas uma coisa promovida pela prefeitura. [...] uma coisa prática, uma oficina de música, seria muito legal pra gente aprender o que é timbre, duração [...] e aprender a passar isso para as crianças também, acho que isso me ajudaria muito, não só a mim, mas acho que a todo mundo, deveria ser feito isso nas escolas. (Clarinete).*

*Eu acho que uma orientação de um especialista, porque o conhecimento que eu tenho é de quando eu era criança, das músicas que eu ouço, então não é nada aprofundado. Eu sei muito pouco pra passar pros outros. (Violino).*

As professoras Clarinete, Violino, Violoncelo, Flauta, Flautim, Contra fagote consideram que formação continuada por meio de oficinas ou cursos de músicas as ajudaria melhorar suas práticas. Flautim e Fagote destacaram que saber tocar algum instrumento seria importante e Oboé, ressalta a necessidade de um ambiente apropriado com instrumentos variados.

Como exemplo, buscamos as experiências de Reggio Emilia, apresentadas nesta pesquisa. O professor de Música (atelierista) auxilia os professores generalista na elaboração e execução dos projetos relacionadas a linguagem musical.

Outro exemplo interessante apresentado por Araujo (2012) foi a formação continuada oferecida aos professores generalistas em parceria por um grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, linha de pesquisa Educação e Artes. Os pós-graduandos ofereciam cursos de músicas durante os horários de trabalho pedagógico coletivo.

*A partir deste momento, o grupo se constituiu em um espaço de trocas e aprendizagens compartilhadas. Além disso, as professoras avançaram na compreensão da música como área específica do conhecimento e passaram a desenvolver práticas musicais com maior intencionalidade e segurança com as crianças. (ARAUJO, 2012, p. 6).*

Sugerimos então, que se a contratação desses profissionais é algo inviável em curto prazo para o município, que pelo menos fosse realizado junto aos professores generalistas oficinas ou cursos específicos de formação continuada ministrados por professores especialistas ou até mesmo que se faça parceria com uma universidade particular da cidade que oferece o curso de licenciatura em Música.

Em suma, no tópico Conhecimentos e Práticas Pedagógicas Musicais identificamos de modo geral que as professoras não tinham conhecimentos aprofundados sobre a Lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino da

Música na Educação Básica, bem como a abordagem do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) tratando a música como eixo de trabalho nesta modalidade de ensino. Verificamos também, que as práticas pedagógicas musicais das professoras são realizadas sem intencionalidade, partindo de concepções ultrapassadas, utilizando a música como suporte didático para o ensino das outras áreas do conhecimento, estipulação da rotina e hábitos e imposição da disciplina. Apresentam dificuldade para desenvolver trabalhos musicais devido a insuficiente ou ausente formação musical em seus cursos de graduação em Pedagogia. Por fim, consideram que a Música na escola deveria ser desenvolvida por um professor especialista na área e que cursos ou oficinas de música oferecidas como formação continuada seria um grande auxílio para melhorarem suas práticas pedagógicas musicais.

## CODA

De tudo ficaram três coisas...  
 A certeza de que estamos começando...  
 A certeza de que é preciso continuar...  
 A certeza de que podemos ser interrompidos  
 antes de terminar...  
 Fazemos da interrupção um caminho novo...  
 Da queda, um passo de dança...  
 Do medo, uma escada...  
 Do sonho, uma ponte...  
 Da procura, um encontro!

Fernando Sabino

Ao compor as considerações finais retomamos as razões que motivaram a pesquisa: ser professora de Educação Infantil da rede municipal e também licenciada em Música; a percepção de que a Música rodeia o ambiente escolar em diversos momentos, no entanto sendo utilizada a partir de concepções de ensino nem sempre adequadas.

Retomando as questões norteadoras da pesquisa - a primeira delas foi: Como professores de Educação Infantil trabalham a música em aulas? As respostas das professoras entrevistadas evidenciam a música sendo tratada a partir de concepções inadequadas, em que as canções são utilizadas para condicionamento da rotina escolar, aquisição de hábitos e atitudes, imposição de disciplina e ferramenta de apoio para o ensino de conteúdos de outras áreas do conhecimento. Complementando, os relatos explicitaram atividades sem intencionalidade e planejamento, ficando limitadas em cantar músicas para os diferentes momentos da rotina como, por exemplo, a hora da roda e do lanche, para ensinar a sequência de numerais, alfabeto, partes do corpo. Algumas, ainda, chegam a apresentar ritmos e estilos musicais diferenciados, marcação da pulsação, timbres, altura, no entanto sem estabelecer objetivos conectados à iniciação musical.

Com o questionamento qual a preparação musical recebida na formação inicial? Descobrimos que as professoras não receberam formação musical em seus cursos de graduação e aquelas que o tiveram, consideraram -no superficial, não servindo de suporte para o trabalho pedagógico nesta área. Estas descobertas corroboraram com os estudos apresentados por Bellochio e Figueiredo (2009), Brito (2013), Dallabrida (2015) e Figueiredo (2004) que apontaram o despreparo musical dos professores generalistas por não receberem formação adequada em seus

cursos de formação inicial. A pesquisa também revelou que as professoras não tinham conhecimentos aprofundados sobre a Lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica, bem como a abordagem do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) tratando a música como eixo de trabalho.

Em relação às dificuldades encontradas para a realização do trabalho musical, a principal apontada por elas foi a falta de conhecimento dos conteúdos musicais ocasionada pela ausência de formação, comprometendo assim, a qualidade do trabalho. Pudemos verificar que, na perspectiva das entrevistadas cursos ou oficinas sobre o tema - ofertados em formação continuada – trariam auxílio significativo à melhora de seus trabalhos.

Acerca da importância que as professoras atribuem à Música na Educação Infantil, pudemos perceber que entendem que a música proporcionar prazer, contribui no desenvolvimento da linguagem oral, na socialização, na memorização, na afetividade, na coordenação motora global, estimulando a criatividade. As atribuições elencadas corroboraram com estudos da Neurociência que consideram a Música uma ajuda no desenvolvimento cognitivo, afetivo e das funções sensitivas e fisiológicas e com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) que confere à linguagem musical a integração dos aspectos afetivos, estéticos, cognitivos e de comunicação.

Ao repensarmos *quem pretendemos ser* percebemos que a Educação Musical como norteadora das práticas musicais na Educação Infantil deve contemplar a participação ativa, o uso da voz e do corpo, a conscientização do ambiente sonoro, a ênfase na criatividade e a valorização da própria cultura. Como exemplo desta prática musical, apresentamos a abordagem Reggio Emilia mostrando a valorização da experimentação, da escuta, da pesquisa e formulação de hipóteses.

A pesquisa permitiu traçarmos o perfil das entrevistadas, sendo que todas possuem formação em nível superior (Pedagogia), a maior parte estudou em Universidade Privada, com tempo de experiência profissional em Educação Infantil que varia de 3 a 14 anos. Ingressaram na carreira de professora da Educação Infantil por uma oportunidade, a implantação do extinto CEFAM, a aprovação em

concurso público municipal e trabalham mais de um período por questões financeiras.

Os dados apontaram que as professoras colaboradoras dizem gostar de música por questões emocionais, religiosas, pelas suas experiências musicais na infância, como prática de lazer e relaxamento. Seus gostos musicais são variados, perpassando de sertanejo a MPB. A maioria não recebeu formação musical em suas formações iniciais e as que receberam as consideraram superficiais. Afirmam que a Música na escola deveria ser desenvolvida por um professor especialista para que ganhe um sentido significativo na escola. Por fim, consideram que a Música é importante na Educação Infantil por auxiliar no desenvolvimento integral das crianças.

Surpreendeu-nos perceber que o cenário em que se encontra o ensino de Música nas escolas de Educação Infantil do município Orquestra e dentro dos cursos de formação de professores generalistas ainda é silencioso, apesar de percebermos a Música nas escolas. Silencioso, não no sentido da ausência de sons, mas na ausência de uma Educação Musical comprometida com a formação do cidadão autônomo, ético e estético, de uma Educação Musical, segundo Victório (2011), que se comprometa que a ética do som a partir das experiências sonoras, domínio dos conteúdos teóricos e criações significativas e com a estética identificando seu modo de estar no mundo e de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o universo.

Silencioso, se pensarmos, nos dados deste estudo, que os professores de Educação Infantil são os responsáveis por todas as áreas do currículo e que sua preparação artística, em especial a musical vem sendo insuficiente nos cursos de formação desses profissionais, tanto nas universidades públicas quanto nas particulares do município estudado, corroborando com Figueiredo (2004) e Brito (2013). Por isso, faz-se necessário que os cursos de Pedagogia repensem as grades curriculares, a exemplo da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, que incluiu nos cursos de Pedagogia a Disciplina Educação Musical. Ou que ao menos, sejam oferecidos cursos de aperfeiçoamentos e pós-graduação, com linhas de pesquisas voltadas a Educação Infantil, Educação Musical e Arte-educação, para que os profissionais que lidam com essa faixa etária possam ter

uma boa formação para compreender e desenvolver um ensino de Música mais significativo.

Apesar de todo o esforço e dificuldades encontradas durante o percurso da pesquisa, não podemos deixar de apresentar suas limitações. O despreparo musical que encontramos nas professoras pela falta de formação, fez brotar uma nova inquietação, pois não tivemos tempo suficiente para realizar uma intervenção discutindo suas práticas pedagógicas, oferecendo subsídios para melhorar seus trabalhos. Tal inquietação nos dá a certeza de que só estamos começando e que devemos continuar.

Esperamos, por fim, o surgimento de novos questionamentos e inquietações dando origem a novas pesquisas sobre a temática e que este estudo possa ter contribuído para o entendimento e a sensibilização não somente dos professores, mas da Secretaria de Educação do município Orquestra em relação à Música nas classes de Educação Infantil, além de oferecer subsídios ao trabalho nesta área, já que o ponto relevante da pesquisa foi a produção e difusão do conhecimento e o favorecimento da formação do professor.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **O fetichismo na música e a regressão na audição**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

ADRIES, L. O espaço da música na educação infantil de Reggio Emilia. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 4., 2016, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 469 -481.

ANNUNZIATO, V. R. **Jogando com os sons e brincando com a música**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2003. v.1-2.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

ARAÚJO, G. R. **Formação continuada em música**: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. *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, out. 2009.

BOMFIM, C.C. Pensadores do início do Século XX: breve panorama. In: JORDÃO, L. et al. (Coords.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 82–84.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação, n 1/2006. 1 maio 2006. **Diário Oficial da União. Brasília**. Seção 1, p. 11. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: 1998. v.1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: 1998. v.3.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Revisão das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. n. 20/2009. 11 nov. 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília. Seção 1, p. 14. 2009.

BRITO, M. C. P. **A linguagem musica**: uma investigação na formação inicial do professor de Educação Infantil. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2013.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CUNHA, S. M. **Eu canto pra você**: saberes musicais de professores da pequena infância. 2014. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2014.

DALLABRIDA, I. C. **Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo**. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2015.

DALLARI, A. A. Princípio da isonomia e concursos públicos. **Revista Eletrônica de Direito**, Salvador, n 6,. abr./maio/jun., 2006.

DINIZ, L. N. **Música na educação infantil**: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

\_\_\_\_\_; DEL BEN, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, 27-37, set. 2006.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, v.11, p. 113-132, 2008.

DUARTE, R. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima.** 2010. 211 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

FARIA, G. S. S. **Organização do trabalho do professor: jornada, contrato e conflitos trabalho-família.** 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Gestão da Produção Industrial) - Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2010.

FERRAZ, G. Heitor Villa-Lobos e Getúlio Vargas: Doutrinando crianças por meio da educação musical. **Latin American Music Review**, v. 34, n.2, 2013.

FIGUEIREDO, S. L. F. A Educação Musical do Século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, L. et al. (Coords.) **A música na escola.** São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 85–87.

\_\_\_\_\_. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, 55-61, set. 2004.

\_\_\_\_\_. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAINZA, V.H. **Estudos de psicopedagogia musical.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v.1, n.1, p.109-122, ago.1997.

GASPAR, M.A.D. CEFAM: Lócus de formação para o aluno e o professor. **Revista Urutágua – Revista acadêmica multidisciplinar**, Maringá, n.6, abr./maio/jun./jul. 2004.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.** 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 3 dez. 2016.

- HAHN, R. U. A epistemologia da professora da educação infantil. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.
- HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Orgs.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003.
- INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. Brasília: Inep/MEC, 2009.
- JESUS, S.N. **Bem estar dos professores**: Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Coimbra: Edição do Autor, 1997.
- JORDÃO, G. et al. **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.
- KATER, C. Por que Música na Escola? Algumas reflexões. In: JORDÃO, L. et al. (Coords.) **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 41–45.
- KLEBER, M.O. Música nas escolas. **Boletim Arte na Escola**, São Paulo, n.57, jan./mar., 2010.
- KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 14, maio/jun./jul./ago., 2000.
- LOUREIRO, A.M.A. **A presença da música na educação infantil**: entre o discurso oficial e a prática. 2010. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.
- LOUREIRO, S. R. C. **Música na educação infantil, além das festas comemorativas**. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP, 2009.
- MARQUES, M. L. **A ação pedagógico-musical na educação infantil**: um estudo de caso com professora de música. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.
- MARQUES, T. B. I. Desenvolvimento cognitivo da criança de educação infantil. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.
- MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da Educação Musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p.11-22, jul./dez. 2013.

MARTINOFF, E. H. S. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, 67-74, mar. 2010.

MELLO, D. T. A História do cuidado à criança pequena em Porto Alegre: a roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia (1837 -1940). In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MUSZKAT, M. Música, Neurociência e Desenvolvimento Humano. In: JORDÃO, L. et al. (Coords.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 67 – 69.

\_\_\_\_\_; CORREIA, C.M.F.; CAMPOS, S.M. Música e neurociências. **Revista Neurociências**, v. 8, n. 2, p. 70-75, 2000. Disponível em: <<http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/musica-e-neurociencias.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2016.

NOGUEIRA, M. A. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005, p. 1-12.

NOGUEIRA, P. R. **Reggio Emilia: uma cidade educadora de primeira infância**. 2014. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/01/08/reggio-emilia-uma-cidade-educadora-da-primeira-infancia>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

OLIVEIRA, D. A. Musicalização na educação infantil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, p.98-108, dez. 2001.

PALMA FILHO, J.C. Música nas escolas. **Boletim Arte na Escola**, São Paulo, n.57, jan./mar., 2010.

PETRUCI, M. G .R. M. CEFAM – uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1 grau. **Padeia**, Ribeirão Preto, FFCLRP- USP, 6, fev. 1994.

PETRY, F. B. A Relação Dialética entre Arte e Sociedade em Theodor W. Adorno. **Veritas – Revista de Filosofia da PUCRS**, Porto Alegre, v. 59, n.2, maio /ago. p. 388–406, 2014.

PIAGET, J. **A psicologia e epistemologia: para uma teoria do conhecimento**. Lisboa: Dom Quixote, 1972?

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

RAPPAPORT, C.R. Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT, C.R.; FIORI, W.R. **Teorias do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981. v.1.

ROMAN, E. D.; DOTTO, N. D. A compreensão da linguagem infantil e pelo adulto, através da análise filosófica. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7–40, jul., 1999.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHERER, C. de A. Educação musical: contribuições para o desenvolvimento do pensamento infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n.1, p.163-182, jan./abr. 2013.

SILVA, J.T.S.M.; BENETTI, G.F. Linguagem musical e o ensino de graduação em música: contribuições para a atualização das disciplinas de teoria e percepção musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **EDUCAÇÃO MUSICAL: FORMAÇÃO HUMANA, ÉTICA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal, [s.n.], 2015.

SILVEIRA, M. A. As contribuições da Psicanálise para a educação infantil. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

SOLER, K. I. S. **A Música na educação infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba – SP**. 2008. 243 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2008.

STEMMER, M. R. G. S. **Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STORGATTO, S. S. S. **educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TIAGO, R. A. **Música na educação infantil: saberes e práticas docentes**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2008.

TOURINHO, A.C.G.S. **Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical**. 2001. 236 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

URIARTE, M. Z. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 245-258, 2004.

VICTÓRIO, M. **O bê-a-bá do dó-ré-mi**: reflexões e práticas sobre educação musical nas escolas de ensino básico. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

VICTÓRIO, M. **Um jardim musical**: a música na educação infantil e pré-escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2015. 96 p.

WERLE, K. **A Música no estágio supervisionada da pedagogia**: Uma pesquisa com as estagiárias da UFSM. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2011.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, set. 2009.

**ANEXO**

---

## UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

---

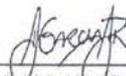
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação

### Parecer Final

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o número nº 3054 e tendo como participante(s) ADRIANO RODRIGUES RUIZ (responsável), CRISTIANI MARIA FACCIO (discente), foi avaliado e APROVADO pelo COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI) e COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 21 de Março de 2016.



---

Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.  
Coordenador Científico da CPDI



---

Prof. Dr. Gisele Alborghetti Nai  
Coordenadora do CEP - UNOESTE

## APÊNDICES

## APÊNDICE I

### Roteiro de Entrevista com os Docentes

#### A – Caracterização do Docente

- 1- Qual a sua escolaridade e formação profissional?
- 2- Se formou em escola e/ou universidade pública ou particular?
- 3- Quanto tempo de experiência você tem no magistério em Educação Infantil, especificamente?
- 4- Por que você escolheu ser professor (a)? E qual o motivo te fez escolher a Educação Infantil?
- 5- Trabalha em outra escola além desta? Ou tem outro trabalho além deste? Por quê?

#### B- O Docente e sua relação com a Música

- 6- Você gosta de Música? Por quê?
- 7- Que tipo de Música você mais gosta? O que te chama atenção neste tipo de música?
- 8- Você já fez algum curso de Música? Em caso afirmativo, que tipo de curso? Você utiliza estes conhecimentos musicais em sua prática em sala de aula? Se não, gostaria de fazer algum curso deste tipo?
- 9- Durante seu curso de formação inicial (Magistério/ Superior) você recebeu alguma formação musical? Se sim, o que era oferecido? O que pensa dessa formação?
- 10- Qual a importância que você atribui à Música na Educação Infantil?

#### C- Conhecimentos e práticas pedagógicas musicais

- 11- A Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de educação básica. Você tem conhecimento desta lei? Se sim, onde a conheceu?

- 12- A Música é apontada no RCNEI, em seu terceiro volume, como um dos eixos de trabalho na Educação Infantil. Você tem conhecimento a respeito?
- 13- O fato da obrigatoriedade do ensino da Música e da mesma estar inserida no RCNEI garante sua prática na escola? Por quê?
- 14- Você trabalha Música com seus alunos em sala de aula? Em caso afirmativo, como é feito este trabalho?
- 15- Você encontra dificuldades para realizar este trabalho com seus alunos? Quais? Por quê?
- 16- Suas aulas de música são planejadas? Com qual frequência?
- 17- Você trabalha com conteúdos de música na Educação Infantil? De que forma são trabalhados?
- 18- Utiliza algum livro didático ou algum outro material de apoio para realizar atividades musicais? Quais?
- 19- Na escola que leciona, é hábito preparar apresentações musicais nas datas comemorativas? Elas contribuem para o desenvolvimento da habilidade musical nos alunos? Justifique.
- 20- Você considera importante a Escola de Educação Infantil ter no corpo docente um professor da área de Educação Musical? Por quê?
- 21- O que você considera que poderia ser um auxílio para melhorar sua prática pedagógica musical?

## APÊNDICE II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**As práticas pedagógicas musicais dos professores na Educação Infantil**”.

Nome do (a) Pesquisador (a): Cristiani Maria Faccio

Nome do (a) Orientador (a): Dr Adriano Rodrigues Ruiz

**Natureza da pesquisa:** você está sendo convidado a participar desta pesquisa que objetiva analisar o trabalho de Música desenvolvido por professores de Educação Infantil em escolas municipais de uma cidade de médio porte do interior paulista. **Participantes da pesquisa:** serão oito professores, sendo quatro entre os que têm maior tempo de docência e quatro situados entre os novatos. As entrevistas serão realizadas com professores efetivos, visto que no quadro de docentes do município existem professores em condição de contrato temporário e que durante o desenvolvimento da pesquisa podem ser remanejados para outras unidades escolares ou não estarem mais na rede municipal por encerramento do contrato e isso prejudicaria o andamento dos estudos. **Envolvimento na Pesquisa:** você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa pelo telefone da pesquisadora e, se necessário, pelo telefone do Comitê de Ética em Pesquisa. **Sobre a entrevista:** as entrevistas serão previamente marcadas e então gravadas. Será seguido um roteiro de entrevista que em linhas gerais buscará caracterizar estes docentes, conhecer sua relação com a Música e levantar seus conhecimentos e práticas pedagógicas musicais. **Riscos e desconforto:** os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, com este estudo espera-se contribuir para o entendimento e a sensibilização dos professores em relação à Música nas classes de Educação Infantil, além de oferecer subsídios ao trabalho nesta área, já que o ponto relevante da pesquisa é a produção e difusão do conhecimento e o favorecimento da formação do professor. Para esse

fim, os resultados obtidos serão divulgados, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior. **Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

(    ) Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Cristiani Maria Faccio  
Mestranda em Educação da UNOESTE

---

Dr Adriano Rodrigues Ruiz  
Professor do Mestrado em Educação da UNOESTE

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof<sup>a</sup> Dra. Gisele Alborgheti Nai

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê:

E-mail

